

Ludwig A. Pongratz

Bildung und Subjektivität

Historisch-systematische Studien
zur Theorie der Bildung

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1986

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tu-darmstadt-13648

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/13648>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

tuprints@ulb.tu-darmstadt.de

Das Dokument ist text- und seitenidentisch mit:

Bildung und Subjektivität.

Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung

Weinheim: Beltz 1986

Der Prozeß, den die Bildung entbindet, begreift sich als Prozeß an der gesellschaftlichen Basis. Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch. Sie ist Weg von unten. In der Weise, mit der sie bewußtes Leben zur Darstellung bringt, wird der Erzieher selbst erzogen. Mit ihrem Ausgang ist Bildung Selbsthilfe, der Mensch soll sich am Menschen gewinnen. Sie ist Geburtsbett unbestimmter Möglichkeiten, Gedächtnis des Menschen an sich selber. Sie ist Selbsttun als gegenseitige Hilfe, damit ständige Initiierung von Befreiung. Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. Mit ihr ergreift der Mensch von sich Besitz. Sie beginnt jetzt.

H.-J. Heydorn

Jegliche Anweisung zum richtigen Bewußtsein wäre vergeblich. Eigentlich besteht es nur in der Anstrengung, unermüdlich auf seine Aporien und auf sich selber zu reflektieren.

Th. W. Adorno

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	S.	5
Anmerkungen zur Einleitung	S.	19
Erster Teil:	Historische Pädagogik und bildungs- geschichtliche Rekonstruktion	S. 22
Erster Exkurs:	Das Denken in der Leere des ver- schwundenen Menschen - Notizen zum französischen Poststrukturalis- mus	S. 67
Anmerkungen zum ersten Teil und ersten Exkurs	S.	94
Zweiter Teil:	Bildungstheorie im Prozeß der Dia- lektik der Aufklärung - Eine theo- riengeschichtliche Skizze	S. 114
Zweiter Exkurs:	Universalität und Monadologie - Kritische Interpretationen zur An- thropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts	S. 133
Anmerkungen zum zweiten Teil und zweiten Exkurs	S.	165
Dritter Teil:	Kritische Bildungstheorie und Er- fahrung - Zur Dialektik des Erfah- rungsprozesses	S. 175
Dritter Exkurs:	Adoleszenz und Subjektivität - Reflexionen zum aktuellen Verlauf der Adoleszenzkrise	S. 189
Anmerkungen zum dritten Teil und dritten Exkurs	S.	239

Vierter Teil:	Kritische Bildung und Rationalität - Über Selbstbehauptung und Selbstüber- schreitung im Bildungsprozeß	S. 252
Anmerkungen zum vierten Teil		S. 273
Literaturverzeichnis		S. 276

E I N L E I T U N G

"Bildung", so lautet eine Begriffsbestimmung bei H. Nohl, die als 'klassisch' zu apostrophieren wäre, hätte nicht in- zwischen die Kategorie des 'Klassischen' ihre Überzeugungs- kraft eingebüßt, "ist die subjektive Seinsweise der Kultur, ... die alles ... zu einheitlichem Leben in sich aufzuneh- men und ... aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten ver- mag."¹⁾ Die unterstellte Einheitlichkeit des Lebenszusammen- hangs liefert hier - ganz im Sinne der Lebensphilosophie Diltheys - die noch unproblematisierte Basis für den Glau- ben, das solche Selbstverständigung des Subjekts im Bil- dungsprozeß auch gelingen könne. Die Krise allerdings, in die die Bildungstheorie bei gleichzeitig sich ausweiten- dem inflationärem Gebrauch des Bildungsbegriffs spätestens mit dem Ausgang der Epoche geisteswissenschaftlicher Pädago- gik gerät, nährt umgekehrt den Verdacht, daß der Sinnzusam- menhang des gesellschaftlichen Lebensprozesses sich nicht so bruchlos mehr zusammenfügt, wie es Nohl noch vorschwebte. Kulturelle Tradition, die für Nohl im Bildungsprozeß ihre subjektive Anverwandlung erfahren sollte, gibt in der fort- schreitenden industriell-technologischen Zivilisation immer weniger die sinnstiftende Klammer für die disparaten Le- bensprozesse her. Industriekultur verkommt tendenziell zur "Kulturindustrie"²⁾, die - wie H. von Hentig für die Gegen- wart illusionslos feststellt - den Zerfall des geistigen Umgangs beschleunigt: "Der Zerfall des Umgangs beginnt un- dramatisch und unauffällig in unserem Alltag. Er ist dessen Produkt, nicht das Produkt einer falschen oder lückenhaften Bildung an den Schulen. Er ist in den Lebens- und Arbeits- formen unserer industriellen und verwalteten Welt angelegt Die industriell produzierten und reproduzierten For- men von Politik, Verkehr, Information, Weltansicht, Ver- gnügen, Geselligkeit, Haushaltung legen die Überzeugung nahe, daß wir keine Bildung brauchen, die Verständigung über grundlegende gemeinsame Lebensprobleme stiftet; wir brauchen vielmehr den richtigen technischen Anschluß, funktionieren-

de Verteilungssysteme, genaue Meßinstrumente und -daten, eindeutigere Berechnungen und verlässlichen Rechtsspruch. Selbst für den Seelenteil, der sich so nicht anschließen und verwalten läßt, haben wir inzwischen die entsprechenden Techniken entwickelt: Verhaltenstraining, Gruppentherapie, die professionell organisierte Massenemanzipation von Frauen, Männern, Kindern (statt deren eigener politischer befreiender Tat)."³⁾ Die Kulturindustrie, zu der sich geistige Tradition entäußert, fügt sich der fortschreitenden technischen Naturbeherrschung ein, ohne einen Sinn zu entbinden, der den Funktionskreis instrumentalen Handelns transzendierte. Die industriell produzierte und verwaltete Welt hat nicht nur keinen Bedarf an bildungstheoretischen Perspektiven⁴⁾, in denen sich die Wirklichkeit 'zu einheitlichem Leben' versöhnt fände, vielmehr werden Bildungsbegriff und -theorie schlicht obsolet. Sie lassen die volle Rentabilität des Individuums unausgenutzt, fügen sich nicht in den durchrationalisierten Funktionszusammenhang der Gesellschaft ein. Weil Bildung ihrem eigensten Sinn nach ihr Maß nicht findet in der Anpassung der Individuen ans je Vorfindliche, verfällt sie in einer Welt, die auch die Einzelnen tendenziell dem Maßstab technologischer Verfügung unterstellt, dem Verdikt.

Grund aber ist zur Annahme, daß mit dem schleichenden Niedergang der Bildungstheorie der Anspruch von Freiheit dem Gedächtnis entfällt, der im historischen Gestaltwandel sich als Proprium des Bildungsdenkens herauskristallisierte. Spontaneität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie stecken das Begriffsfeld ab⁵⁾, innerhalb dessen sich Bildungstheorie konstituierte. Die Aufnahme dieser kritischen Tradition des Bildungsdenkens bleibt unter den Bedingungen der gegenwärtigen technisch-wissenschaftlichen Zivilisation ein ebenso schwieriges wie notwendiges Unterfangen. Es kann letztlich nur als reflexive Rückwendung der Bildungstheorie auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls gelingen. Mehr denn

je hat sich daher das aktuelle pädagogische Bemühen als rettende Kritik zu artikulieren. Gleichzeitig mit der Rekonstruktion der Bildungstheorie hätte das pädagogische Denken deren kritische Potenz zurückzugewinnen. Kritische Bildungstheorie gibt die uneingelösten Hoffnungen der Vergangenheit nicht dem Vergessen preis. Obschon nach der realistischen und technologischen Wendung des pädagogischen Denkens als überholt gebrandmarkt, erhält sie sich dennoch am Leben, vielleicht gerade "weil der Zeitpunkt ihrer Verwirklichung versäumt ward."⁶⁾ Die pädagogische Theorie schleppt den kritischen Anspruch des Bildungsdenkens über die Zeiten mit sich fort, oftmals verstümmelt und verdrängt. Doch wird sie ihn nicht los. Vielmehr tritt im Niedergang der Bildungstheorie ihre Inkommensurabilität mit den herrschenden Denk- und Lebensformen erst ganz zutage. "Vielfach gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei. Es wird zur Schwäre der herrschenden Gesundheit; das lenkt in veränderten Situationen abermals darauf."⁷⁾ So steht die Bildungstheorie erneut und noch immer auf der pädagogischen Tagesordnung, nicht etwa, weil sie sich in ihrem Anspruch endlich verwirklicht fände, sondern weil ihr die Verwirklichung versagt blieb. Kritische Bildungstheorie markiert eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis, ein Negativum, das seiner Verwirklichung harrt. "Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird."⁸⁾ Die vorliegenden bildungstheoretischen Studien entfalten entsprechend die differenzierten Momente eines negativen Bildungsdenkens⁹⁾ mit- samt seinen immanenten Bezügen zu negativer Anthropologie und Dialektik. Doch intendiert diese Negativität kritischer Bildungstheorie keine Absolutheit, erschöpft sich nicht einfach im mephistophelischen Geist, der stets verneint, sondern visiert durch alle Gebrochenheit der Verhältnisse hindurch den versöhnten Zustand. Kritische Bildungstheorie findet ihr unerfülltes Telos in der Versöhnung von Geist und Natur, von Spontaneität und Reflexion, von Individuum

und Gesellschaft.

Doch kann kritische Bildungstheorie den anvisierten Zustand nicht als *factum brutum* an den Haaren herbeischleppen, kann ihn nicht als Positives unbekümmert ausweisen. So hält sie ihm die Treue, indem sie in der Unversöhntheit der Welt sich unversöhnlich dagegen sperrt, den Weltenlauf in scheinhafter Befriedigung affirmativ zu bestätigen. Sie wendet den Blick aufs Leiden des Einzelnen wie der Gesellschaft, geht sublim den Prozessen nach, in denen Subjektivität im geschichtlichen Gang der Dialektik der Aufklärung zerfällt. Als 'Subjekt' gilt "in der Sprache der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert das Individuum, das Ich, sofern es sich erkennend wie handelnd zu dem Gegebenen in seinem ganzen Umfang als 'Objekt' verhält, es zum Gegenstand des Erkennens macht oder es praktisch aneignet und verändert. Die 'Subjektivität' ist so das Subjekt in allem, was sein Sein in sich und für sich in Anlagen, Fähigkeiten, im Empfinden, Wollen, Denken, in Sehnsucht, Liebe, Leiden, Glauben ausmacht."¹⁰⁾ Daß es pädagogischer Bildungstheorie in ihrem geschichtlichen Selbstverständnis um die Herausbildung und Ausdifferenzierung solcher Subjektivität zu tun ist, daran kann es keinen Zweifel geben. Bildungstheorie reflektiert in ihren historischen Wandlungen den Konstitutionsprozeß von Subjektivität im pädagogischen Feld. Der Verfall bildungstheoretischer Reflexion in unseren Tagen aber weist damit über sich hinaus. In ihm ist der Verfall von Subjektivität mit angezeigt: Die Krise des Subjekts dokumentiert sich im Niedergang der Bildungstheorie, wie umgekehrt die Stadien ihres Verfalls die Logik des Zerfalls von Subjektivität erkennbar machen. Die vorliegenden Studien spüren diesem Zusammenhang nach, sie tasten die Erschütterungen - auch über den Rahmen der Bildungstheorie hinaus - in den unterschiedlichsten Bereichen ab: etwa im poststrukturalistischen Philosophieren, in den aktuellen Verlaufsformen der Adoleszenzkrise, im alltäglichen Verfall individueller Erfahrungsfähigkeit, in den sozialen Charakterformationsprozessen schulischer Institutionen. Die geschichtsmethodologischen und historischen

Analysen, in die die untersuchten Bereiche eingebunden bleiben, zielen darauf ab, Entwicklungsabläufe und Tendenzen sichtbar zu machen, auf deren Hintergrund sich der gegenwärtige systematische Gehalt bildungstheoretischer Reflexion herauskristallisiert. Die vorliegenden historisch-systematischen Studien entwerfen demnach Reflexionszusammenhänge, in denen sich die aktuelle Relevanz der Bildungstheorie kritisch verorten läßt. Sie stecken gleichsam das Feld ab, das der Reflexionsarbeit unterliegt. Die eingefügten Exkurse gleichen - will man im Bild bleiben - ersten Probebohrungen: Sie sollen zeigen, ob der Boden trägt, wie er sich sedimentiert. Sie sollen an einem begrenzten Problemzusammenhang dessen Tiefenschichten eruieren.

Die Einsicht in den Verfallsprozeß von Subjektivität, den die dialektische Rekonstruktion der Bildungstheorie ans Licht hebt, aber liefert weder einen Vorwand zur kulturkonservativen Jeremiade noch zum kopflosen Sprung in den Fortschrittsoptimismus. Es macht gerade die Kraft negativer Dialektik aus, daß sie sich des Doppelsinns der Liquidation des Individuums versichert: Zum einen trägt im Zeitalter seines Zerfalls "die Erfahrung des Individuums von sich und dem, was ihm widerfährt, zu einer Erkenntnis bei, die von ihm bloß verdeckt war, so lange es als herrschende Kategorie ungebrochen positiv sich auslegte:"¹¹⁾ daß nämlich etwas "von der befreienden gesellschaftlichen Kraft in die Sphäre des Individuellen sich"¹²⁾ zusammenzog. Ist aber das Individuum historisch verurteilt, dann schwindet mit ihm, was einmal seine Kraft ausmachte. Dem gilt alle Klage zu Recht. Doch bleibt andererseits die Einsicht leitend, daß im Prozeß der Individuation zugleich jenes Prinzip herrschaftlicher, identifizierender Rationalität sich ausspricht, das das Subjekt am Ende rastlos verzehrt. Die Liquidation des Individuums liefert somit auch das ephemere Bild eines möglichen Subjekts, das den Identitätspanzer sprengt, der es in Fesseln schlägt. Daher hat kritische Bildungstheorie nicht ihre ultima ratio

am Identitätsprinzip, sondern richtet den Blick aufs Nicht-identische, Besondere des Individuums, das sich gegen seine fraglose Subordination unter das Allgemeine der Gesellschaft streut. Bildung zielt damit stets auf das konkrete Gegenüber. Allein in ihm hebt die Befreiung des Ganzen an, ohne es bleibt sie leer. Im Einzelnen wäre nach Humboldts großem bildungstheoretischen Entwurf die Gattung zur Darstellung zu bringen, anstatt in Hegelscher Manier ihm bloß seine Nichtigkeit als Moment des allgemeinen Systems anzu-demonstrieren. Daher der anti-systematische Zug kritischer Bildungstheorie. Ihm entspricht als literarisches Pendant der Essay, nicht der geschlossene theoretische Entwurf.

Die vorliegenden Studien tragen ihm Rechnung, insofern sie auf eine bis ins kleinste gehende Aufgliederung des Gedankengangs verzichten. Um den inneren Zusammenhang der Argumentation jedoch in Kürze fassen zu können, sei den Studien eine komprimierte Zusammenfassung der einzelnen Teile vorangestellt. Der Zugang zum gesamten Problemfeld erfolgt dabei in vier Hauptthemenkreisen, deren Reihenfolge einer immanenten Entwicklungslogik nachgeht:

Erster Teil: Historische Pädagogik und bildungsgeschichtliche Rekonstruktion

Der erste Teil nimmt seinen Ausgangspunkt von der offensichtlichen Krise historischer Forschung in die Pädagogik, um zu zeigen, wie der Verfall historischen Bewußtseins, dessen Ersatz durch technokratische Rationalität und das Ende bildungstheoretischer Reflexion in der Pädagogik eng miteinander verknüpft sind. Um diese Krise in ihren gesellschaftlichen und methodologischen Konsequenzen auszuloten, ist es unumgänglich, die fachparadigmatischen Umbrüche der Geschichtswissenschaft in einer erweiterten wissenschaftskritischen Selbstreflexion einzuholen.

(I) Entsprechend zeichnet der erste Hauptabschnitt die konzeptionell-methodologischen Wandlungen der neueren Geschichtswissenschaft einschließlich ihrer Rezeption im pädagogischen Feld nach. Er geht aus von den traditionell hermeneutischen Ansätzen und deren tiefenhermeneutischer Revi-

sion, um im Anschluß daran die (neopositivistische) Theorie historischer Erklärungen zu untersuchen. Deren Kritik leitet über zum Modell narrativer historischer Erzählkonstruktionen, das sich durch Integration universalpragmatischer Theoreme zur kritischen Geschichtswissenschaft erweitert.

(II) Der zweite Hauptabschnitt nimmt die kritische Geschichtswissenschaft selbst noch einmal kritisch ins Visier, indem er den prekären Status des - sei es auch als 'regulative Idee' gehandhabten - Geschichtssubjekts thematisiert. In Auseinandersetzung mit der aus der Aufklärungsphilosophie überkommenen Idee des Geschichtssubjekts wird konträr dazu in einem ersten Ansatz die Logik des Verfalls von Subjektivität expliziert, die für die intendierte theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Bildungstheorie Bedeutung gewinnt. Insofern nämlich die Bildungstheorie in ihren historischen Wandlungen den Konstitutionsprozeß von Subjektivität im pädagogischen Feld reflektiert, bleibt sie in den tendenziellen Verfall von Subjektivität ebenso verstrickt, wie umgekehrt die Stadien ihres Niedergangs die Momente des Zerfalls erkennbar machen. Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes für die theoriegeschichtliche Rekonstruktion läßt sich exemplarisch an den bildungsgeschichtlichen Studien Heydorns aufweisen, die implizit der Logik des Verfalls von Subjektivität auf der Spur bleiben.

(III) Der dritte Hauptabschnitt schließlich sucht die im bürgerlichen Zivilisationsprozeß sich durchhaltende aporetische Konstitution von Subjektivität nachzuzeichnen, um kritische Einsicht in die zugespitzte gegenwärtige Krise des Subjekts zu gewinnen. Aus dieser Krise heraus tastet eine erneuerte Bildungstheorie nach Auswegen. Dabei allerdings erweisen sich ontologisch orientierte Revisionsversuche als ambivalent.

Erster Exkurs: Das Denken in der Leere des verschwundenen Menschen - Notizen zum französischen Poststrukturalismus

Der erste Exkurs sucht zu zeigen, wie sich die Krise des Subjekts in der aktuellen poststrukturalistischen Philosophie derart radikalisiert, daß der überkommene Begriff des Geschichtssubjekts seine zentrale Bedeutung vollends einbüßt. Dem korrespondiert die tendenzielle Liquidation des Subjekts im sozialen Prozeß. In den Arbeiten von Levi-Strauss, Barthes und Foucault wird ein epistemologischer Bruch faßbar, dem in traditionellen geschichts- und erkenntnistheoretischen Begriffen nicht beizukommen ist. Doch ist erstaunlich, wie eng sich das poststrukturalistische Philosophieren thematisch und intentional mit sozial- und erkenntnisphilosophischen Entwürfen Adornos berührt. Die Parallelen und Differenzen stehen im ersten Exkurs zur Debatte. Sie vertiefen die Einsicht in die widersprüchliche Konstitution bürgerlicher Subjektivität, die Autonomie und Herrschaft in einer Weise verklammert, daß der radikalisierte Herrschaftsanspruch das Autonomiepostulat zusehends hintertreibt.

Zweiter Teil: Bildungstheorie im Prozeß der Dialektik der Aufklärung - Eine theoriegeschichtliche Skizze

Mit der tendenziellen Auflösung des Autonomiepostulats durch das im bürgerlichen Zivilisationsprozeß sich entfaltende gesellschaftliche Herrschaftspotential ist das Generalthema der 'Dialektik der Aufklärung' benannt. Letztlich terminiert in der Parole des französischen Poststrukturalismus 'Der Mensch ist tot!', was Adorno/Horkheimer schon in der 'Dialektik der Aufklärung' vorausahnten: Gleichzeitig mit der expandierenden gesellschaftlichen Megamaschine vollzieht sich zunächst der Aufstieg, dann die Funktionalisierung, Ausweitung und Liquidation des Individuums. Davon kann die geschichtliche Genese der Bildungstheorie nicht unberührt bleiben. Soweit die Bildungstheorie in ihrem historischen Gestaltwandel der Logik des Zerfalls von Subjektivität folgt, müssen sich deren fun-

damentale Stadien ausmachen lassen.

(I) Diese Entwicklungsstadien der Bildungstheorie skizziert der erste Hauptabschnitt, indem er die jeweilige Typik der Phasen akzentuiert. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der widersprüchlichen Verklammerung von Autonomie- und Herrschaftsanspruch, um zu zeigen, wie dem Emanzipationsprozeß des Bürgertums, der auf gesellschaftliche und individuelle Freiheit abzielt, stets auch ein Herrschaftswille unterliegt, der sich im Geschichtsprozeß zur materiellen Gewalt entfaltet. Die Genese der Bildungstheorie macht deutlich, wie sich dieser Widerspruch im Verlauf des bürgerlichen Aufklärungsprozesses zuspitzt. Die theoriegeschichtliche Skizze folgt dem Entwicklungsgang über Renaissance und Frühaufklärung, Aufklärung und Neuhumanismus, Romantik und Imperialismus, bis zum faschistischen Debakel, in dem sich die innerste Konsequenz der besinnungslos gewordenen Aufklärung ausspricht: Aufklärung ist totalitär.

Zweiter Exkurs: Universalität und Monadologie - Kritische Interpretationen zur Anthropologie und Bildungstheorie
Wilhelm von Humboldts

Gleichsam auf dem Zenit dieser Entwicklungsgeschichte hält der zweite Exkurs bei W. von Humboldt inne. Aufstieg und Verfall bürgerlicher Individualität, Universalität und fensterlose Monade liegen bei ihm eng umschlossen beieinander. Mit Humboldt gewinnt die Bildungstheorie eine Aussicht auf Befreiung, die zugleich schon die Ahnung einschließt, daß sich in der rationalen Aneignung gesellschaftlicher Prozesse das Individuum am Ende verflüchtigt. Der Mensch wird zu sich selbst und zugleich in seine eigene Verlorenheit herausgesetzt. Die Dialektik bürgerlicher Aufklärung ist so in Humboldts bildungstheoretischen Reflexionen in nuce enthalten. Doch bleibt sie unentfaltet, weil sein Ursprungsphilosophisches Konzept dem drohenden Selbstverlust des Menschen die begriffliche Fassung verweigert. Dennoch hat die Romantik den Zerfall von Subjektivität weit vorausgeahnt. Die historisch-gesellschaftliche

Dekomposition des Subjekts läßt schließlich auch die Bildungstheorie als Torso zurück.

(II) Der zweite Hauptabschnitt zeichnet die Ablösung der Bildungstheorie durch sozialtechnologische Versatzstücke nach dem Zweiten Weltkrieg in Kürze nach, um die Notwendigkeit einer erneuerten, kritisch gewendeten Bildungstheorie zu explizieren. Als Kritik technologischer Herrschaftssicherung, die auch im pädagogischen Feld Platz greift, bleiben bildungstheoretische Reflexionen für die Pädagogik unaufgebar.

Dritter Teil: Kritische Bildungstheorie und Erfahrung - Zur Dialektik des Erfahrungsprozesses

Der Verfall von Subjektivität ist jedoch kein bloß theoriegeschichtliches Ereignis. Der Begriff steht für einen realen gesellschaftlichen Prozeß, dessen Kritik eine Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit sein will, zu leisten hat. Seinen Ausgang nimmt der dritte Themenkreis dabei von der Einsicht, daß das im Prozeß des bürgerlichen Aufstiegs etablierte Modell der Einheit des Menschen - verstanden als mit sich selbst identisches, sich selbst und die Verhältnisse durchschauendes und beherrschendes Subjekt - nur konstruierbar ist als Abstraktion, die gerade das Nichtidentische der Individuen abschneidet.

(I) So rekonstruiert der erste Hauptabschnitt die Krise des Subjekts als notwendiges Moment seiner abstrakten Konstitution. Im Prozeß seiner identifizierenden Selbstfeststellung muß das Subjekt sich aufspalten in Innen und Außen, in Sinnlichkeit und Verstand, muß seine Einbildungskraft einschließen und kanalisieren. Aus der gewonnenen Selbstverfügung resultiert ein abstrakt-identisches Ich, das seine Kräfte gleich einem Produktionsmittelbesitzer in Dienst nimmt. Die ökonomische Tendenz zur steigenden organischen Zusammensetzung des Kapitals findet im Subjekt selbst noch seinen Widerhall. Subjektivität und Maschinisierung sind daher auch nicht als Gegensätze, sondern als Korrelate zu

fassen. Der Prozeß der Maschinisierung des Subjekts aber höhlt das traditionelle Verständnis von Bildung mehr und mehr aus. Die Individuen erscheinen immer weniger als Ort der Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen, die sich lebensgeschichtlich synthetisieren lassen. Die gesellschaftlich produzierte Erfahrungsunfähigkeit geht einher mit einer allgemeinen Infantilisierungstendenz, die den Sinn von Adoleszenz als Krisen- und Reifezeit in Frage stellt.

Dritter Exkurs: Adoleszenz und Subjektivität - Reflexionen zum aktuellen Verlauf der Adoleszenzkrise

Der dritte Exkurs geht diesen basalen Veränderungen im Rahmen des gewandelten Stellenwerts der Adoleszenzkrise nach. Mit dem Zerfall von Subjektivität führt der überkommene Weg, auf dem das Subjekt über Krise und Reifung sein Selbstverhältnis finden sollte, ins Leere. Die Ratlosigkeit, die die Theoretiker bei der Phänomenanalyse der aktuellen Adoleszenzkrise befällt, indiziert das Veralten nicht nur der Interpretationsschemata, sondern der Adoleszenzkrise selbst. Sie wird zum Signum einer allgemeinen Schwächung des Ichs, die das, worin sich Subjektivität im traditionellen Verständnis einmal erfüllen sollte, nämlich Erfahrung und Begriff, hintertreibt.

(II) Auf diese Zerstörung der Erfahrungsfähigkeit richtet die Untersuchung im weiteren ihr Augenmerk. Denn trotz des inflationären Gebrauchs des Erfahrungsbegriffs besteht kein Zweifel, daß er zu den unaufgeklärtesten Begriffen der Pädagogik gehört. Tatsächlich blenden gerade empiristische und kybernetische Lerntheorien, die sich gern als erfahrungsorientiert ausweisen möchten, die immanente Dialektik des Erfahrungsprozesses geflissentlich aus. Ihnen ermangelt, wie der zweite Hauptabschnitt ausführt, u.a. die Einsicht in die intentionale Leistung des erfahrenden Subjekts, ein Verständnis des Erfahrungsprozesses als interpretativem Akt, eine begriffliche Fassung der inneren Verhältnismäßigkeit von Erfahrendem und Erfahrungsgegen-

stand und nicht zuletzt die Einsicht in den dialektischen Horizontwandel des Bewußtseins über die negativen Momente im Erfahrungsprozeß.

(III) In der negativen Erfahrung nämlich stellt sich nicht nur der Erfahrungsgegenstand anders dar, sondern das Bewußtsein kehrt sich im Zweifel um. Wird in solchen Umbrüchen Bildung auf den Weg gebracht, so wird sie umgekehrt durch den Entzug negativer Erfahrungsmomente aus dem Alltagsbewußtsein storniert. Diese Eindimensionierung des Erfahrungshorizonts in der verwalteten Welt zeichnet der dritte Hauptabschnitt nach. Die Differenziertheit im erfahrenden Bewußtsein, aus der Bildung allein lebt, wird durch eingespielte Thema-Horizont-Schemata der Alltagswelt moderner Industriegesellschaften unterlaufen. Gegen deren Stereotypie - die genauer als Stereopathie zu bezeichnen wäre - muß kritische Bildung ins Werk gesetzt werden. Einzig in der Erfahrung veränderter Erfahrung kann sie ein zweites Mal überleben.

(IV) Anstatt also die Erfahrungsinhalte nach stereotypen Wahrnehmungs- und Begriffsrastern zuzurichten, sie abzuwehren oder subjektiv zu überwältigen, müßte es im Bildungsprozeß darum gehen, ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen aufzubringen, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen überhaupt etwas aufleuchten zu sehen. Denn gelungene Erfahrung zielt auf die Besonderheit des Objekts, seine Nichtidentität, in der es nicht als bloßes Exemplar des Allgemeinen hervortritt. Diese Besonderheit aber kommt andererseits nicht in passiver Rezeptivität einfach zum Vorschein, sondern bedarf einer erweitern-den, denkerischen Konzentration auf die Sache. Erfahrung in diesem Sinn wäre mit Adorno als vermittelte Unmittelbarkeit zu fassen. Den darin ausgedrückten Widerspruch entfaltet der vierte Hauptabschnitt auf dem Hintergrund der dialektischen Erkenntnistheorie Adornos.

Vierter Teil: Kritische Bildung und Rationalität - über Selbstbehauptung und Selbstüberschreitung im Bildungs- prozeß

(I) Offenheit der Erfahrung für die Besonderheit des Objekts schließt die *reductio hominis* in sich als Einsicht in den Trug des zum Absoluten sich stilisierenden Subjekts. Erfahrung gelingt, wo das Subjekt sich nicht auf Selbstbehauptung und -erhaltung fixiert, sondern sich an die Dinge verliert, um sich in ihnen zu finden. Dazu aber bedarf es - widersprüchlich genug - eines gefestigten, erstarkten Ichs.

(II) Solche Festigkeit bildet sich geschichtlich aus im Widerstand des Subjekts gegen den Zwang der Natur. Dem dient auch die schulische Institution. Mit ihrem Ziel, den Menschen die Mittel an die Hand zu geben, um sich der unmittelbaren Lebensnot zu entwinden, verweist sie auf eine Freiheit jenseits des Naturzwangs. Doch reproduziert sie in ihrer institutionalisierten Form diesen Zwang zugleich in veränderter Weise. In der Entwicklung der Schule entsprechend den großen Rationalisierungsschüben des westlichen Zivilisationsprozesses wird das Prinzip identifizierender Rationalität nicht nur immer tiefer in der sich ausdifferenzierenden Gesellschaft, sondern zugleich in der inneren Organisation der Individuen verankert. Doch geht die Funktion der Schule nicht in solchen Anpassungsleistungen auf. Die systematische Vermittlung von Rationalität, die mit der Revolutionierung der technischen Basis der Gesellschaft voranschreitet und sich im Bildungssystem konzentriert, entbindet zugleich ein subversives Potential. Schule setzt die Möglichkeit aller Rationalität frei: das Selbstverständliche zu bezweifeln. Durch die Schule wächst den Individuen die Kraft zum Widerstand zu. Sie wird gegenwärtig insbesondere über die Inhaltlichkeit des Bildungsprozesses virulent und in formalisierten Didaktikkonzeptionen entsprechend paralysiert. Eine didaktische Theorie allerdings, die dem Anspruch kritischer Bildung verpflichtet ist, wird den immanenten Widerspruch schulischer Institutionen bewußt aufgreifen und umzusetzen versuchen.

Dem Telos kritischer Bildung eignet im Kern ein utopisches Moment. Es wendet sich in letzter Konsequenz gegen die Herrschaftsverfassung der Bildungsinstitution selbst. Doch gibt es keinen unvermittelten Sprung daraus ins Reich der Freiheit. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft kann nur in der Institution selbst ausgetragen werden. Um seine Versöhnung ist es kritischer Bildung im letzten zu tun.

EINLEITUNG: Anmerkungen

- 1) H. Nohl: Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl/L. Pal-lat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, S. 27
- 2) Vgl. M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M (Fischer-TB 6144), S. 108 ff.
- 3) H. von Hentig: Allgemeinbildung heute - Allgemeinwissenschaftsorientierte Grundbildung für alle? - Konsequenzen für die Schulstruktur, in: F.-W. Babilon/H.-J. Ipfling: Allgemeinbildung und Schulstruktur, Bochum 1980, S. 34
- 4) Dies dürfte auch die tiefere Ursache dafür sein, weshalb die Tradition ausgreifender bildungstheoretischer Entwürfe, wie sie vor dem Zweiten Weltkrieg z.B. von G. Kerschensteiner (Theorie der Bildung, Leipzig 1926), E. Lehmensick (Theorie der formalen Bildung, Göttingen 1926), H. Weil (Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn 1930) und H. Nohl (Theorie der Bildung, a.a.O.) vorgelegt wurden, und die nach dem Krieg u.a. von Th. Litt (Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947), E. Weniger (Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952), R. Guardini (Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg 1953) wie auch J. Derbolav (Wesen und Formen der Gymnasialbildung, Bonn 1957), W. Klafki (Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1957) und anderen fortgesetzt wurde, gegenwärtig ausläuft. Aus den immer noch zahlreichen Entwürfen der 60er Jahre seien hier lediglich notiert: Die theoriegeschichtliche Studie von G. Dohmen (Bildung und Schule, 2 Bände, Weinheim 1964/65), die tiefeschürfende Humboldt-Interpretation von C. Menze (Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965), der ontologisch orientierte Entwurf von K. Schaller (Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum 1963) sowie die Arbeiten von M. Heitger (Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963), J. Drechsler (Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik, Heidelberg 1967) und U. Müllges (Bildung und Berufsbildung, Ratingen 1967). In neuerer Zeit wurde die bildungstheoretische Diskussion u.a. angeregt von G. Böhme (Die philosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs, Kastellaun 1976) sowie durch die Arbeit von J.-E. Pleines (Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs, Heidelberg 1971), deren Diskussion anhält (vgl. den jüngsten Beitrag von J. Claßen: Überlegungen zu J.-E. Pleines, in: Pädagogische Rundschau 1982, Heft 1, S. 3 ff.), wie auch durch die für die vorliegenden Studien wegweisenden Arbeiten von H.-J. Heydorn (Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M

1970; Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M 1972; beide Arbeiten wurden wiederveröffentlicht in: H.-J. Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, 3 Bände, Frankfurt/M 1979/80). Heydorns bedeutender Beitrag zur aktuellen bildungstheoretischen Debatte dringt erst langsam ins pädagogische Bewusstsein. Insgesamt ist jedoch für den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Problemhorizont ein rückläufiges Interesse an bildungstheoretischen Fragen kennzeichnend, wie umgekehrt Bildungstheorie, zum geistigen Erbe deklariert, vornehmlich in ihrem historischen Gestaltwandel in die Diskussion Eingang findet. Kennzeichnend hierfür sind zumeist Sammelbände, die die unterschiedliche Positionen vereinigen und zur Darstellung bringen, wie etwa die von H. Röhrs herausgegebenen Bände (Bildungsphilosophie, 2 Bde., Frankfurt/M 1968), der Quellenband von E. Weber (Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1969) oder der neuere Arbeiten enthaltende Band von J.-E. Pleines (Bildungstheorien. Probleme und Positionen, Freiburg 1978). Analysen zum Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs finden sich darüber hinaus u.a. bei E. Lichtenstein (Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966), F. Rauhut/I. Schaarschmidt (Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim 1965) und L. Froese (Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs, in: ders.: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, Weinheim 1967).

- 5) Darauf verweisen in fast einmütiger Weise auch die vorliegenden neueren Lexikonartikel zu Bildungsbegriff und -theorie. Vgl. etwa C. Menze: Stichwort 'Bildung', in: J. Speck/G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd 1, München 1970, S. 136; 138; R. Keck: Stichwort 'Bildungstheorie', in: W. S. Nicklis (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1973, S. 182; H. Kunert: Stichwort 'Bildung', in: H.-J. Ipfling (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974, S. 51; H. Blankertz: Stichworte 'Bildung - Bildungstheorie', in: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 68; H. Mühlmeier: Stichwort 'Bildung', in: Willmann-Institut (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd 1, Freiburg 1977, S. 124; D. Knab/G. Langemeyer: Artikel 'Bildung', in: F. Böckle u.a. (Hrsg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd 8, Freiburg 1980, S. 26.
- 6) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1966 (Neuaufgabe Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 113) S. 15
- 7) ebd., S. 147
- 8) H. Blankertz: Stichworte 'Bildung - Bildungstheorie', a.a.O., S. 68
- 9) Zur Konzeption negativer Bildungstheorie vgl. auch: H.-G. Butterhof/J. Thorn-Prikker: Aspekte und Probleme der 'Negativen Bildungstheorie' H.-J. Heydorns, in:

Zeitschrift für Pädagogik 1975, S. 695 ff.

- 10) J. Ritter: Subjektivität und industrielle Gesellschaft. Zu Hegels Theorie der Subjektivität, in: ders.: Subjektivität, Frankfurt/M 1974, S. 11
- 11) Th. W. Adorno: Minima Moralia, Frankfurt/M 1951 (Neuaufgabe Bibliothek Suhrkamp 1975), S. 11
- 12) ebd., S. 11

ERSTER TEIL: HISTORISCHE PÄDAGOGIK UND BILDUNGSGESCHICHTLICHE REKONSTRUKTION

"History is bunk" - Geschichte ist Mumpitz: Das Henry Ford zugeschriebene Diktum könnte nicht kürzer sagen, wie neuzeitliche instrumentelle Rationalität historische Vernunft disqualifiziert. Die Geschichte, mehr denn je von Menschen gemacht, transzendiert im Verlauf des bürgerlichen Zivilisationsprozesses schließlich den Erfahrungshorizont der Menschen. Sie hinterläßt die Menschen nicht nur ohne Besinnung und Fassung, sondern verhindert auch, daß dergleichen noch voll zu Bewußtsein kommt und allgemein begriffen werden kann. Hineingewoben in eine künstlich synthetisierte Alltagswelt verlieren die Menschen zusehends das Bewußtsein der historischen Kontinuität. Sie verbleiben, mit Nietzsche zu reden, ähnlich den Tieren "beinahe innerhalb eines punktartigen Horizontes"¹⁾. Der Geschichtsverfall aber ist kein blindes Geschick. Scheint Tradition auch subjektiv zerrüttet, so hat doch objektiv die Geschichte weiter Macht über alles, was ist und was sich ereignet. Der Geschichtsverlust ungezählter Individuen hat selbst eine historische Tendenz. Das Schrumpfen des Bewußtseins historischer Kontinuität, darauf insistiert Adorno nachdrücklich, "ist kein bloßes Verfallsprodukt, ... sondern es ist mit der Fortschrittlichkeit des bürgerlichen Prinzips notwendig verknüpft. Die bürgerliche Gesellschaft steht universal unter dem Gesetz des Tauschs... Tausch ist dem eigenen Wesen nach etwas Zeitloses, so wie ratio selber, wie die Operationen der Mathematik ihrer reinen Form nach das Moment von Zeit aus sich ausscheiden. So verschwindet denn auch die konkrete Zeit aus der industriellen Produktion ... Ökonomen und Soziologen wie Werner Sombart und Max Weber haben das Prinzip des Traditionalismus den feudalen Gesellschaftsformen zugeordnet und das der Rationalität den bürgerlichen. Das aber sagt nichts weniger, als daß Erinnerung, Zeit, Gedächtnis von der fortschreitenden bürgerlichen Gesellschaft selber als eine Art irrationaler Rest liquidiert werden ..." ²⁾. Die Krise des historischen Bewußtseins ist in dieser Perspektive so alt wie das bürgerliche Rationalitätsprinzip selbst. Die Hausse historischer Reflexion im 19. Jahrhundert spiegelt sie lediglich zurück. Historismus und Lebens-

philosophie sind so gesehen sensible Reaktionen auf den gesteigerten Leerlauf von künstlicher, stets sich selbst überholender Erfahrungsproduktion bei gleichzeitig rapidem Verfall traditioneller Erfahrungsbestände im Zeitalter der industriellen Revolution. Ein Remedium aber haben beide nicht zur Hand. Die dem Historismus eigentümliche Auffassung von Geschichte als sinnhaftem Kulturzusammenhang in der zeitlichen Folge menschlicher Lebensformen verkennt in seiner idealistischen Intention gerade die gesellschaftlichen Wurzeln des Traditionsverlustes. Wohl zielt die Interpretation menschlicher Vergangenheit als objektivierter Intentionalität darauf ab, Geschichte ins verstehende Bewußtsein heimzuholen, um die Kontinuität zu wahren. Doch schwelt dahinter die gesellschaftliche Krise des historischen Bewußtseins weiter und schlägt als gesteigerte Grundlagenkrise der Geschichtswissenschaft zu Buche. Diese nämlich hat sich der Erfahrung zu stellen, daß mitunter sozio-ökonomische Faktoren als Bedingungen historischen Handelns eher dessen Absicht lenken, als sich ihr fügen. Die Einsicht aber, "daß es einen nicht-intentionalen Bedingungs-zusammenhang von Handeln gibt, der sich in dessen gesamtgesellschaftliche Absicht nicht integrieren läßt,"³⁾ entzieht der überkommenen hermeneutischen Geschichtswissenschaft den Boden. Damit tritt die Krise ihres traditionellen Fachparadigmas⁴⁾ offen zutage⁵⁾.

Daß gerade zu Zeiten solcher fachparadigmatischer Umbrüche die Klage über den Verfall historischen Bewußtseins anschwillt, ist verständlich, wiewohl wenig hilfreich. Das Wort vom "Verlust der Geschichte", zuerst von A. Heuss⁶⁾ geprägt, dann unter den Bezeichnungen "Geschichtsmüdigkeit" oder "Geschichtslosigkeit" von der Disziplin übernommen⁷⁾, erklärt an sich zwar nichts. Doch kommt es, im Rahmen allgemeiner Kulturkritik vorgebracht, als Vorwurf an die Gegenwart manchem Vertreter der historischen Zunft gelegen. "Gemeint ist damit auf der Ebene der Selbstreflexion der Wissenschaft folgendes: Verantwortlich für die Krise der Historie seien nicht Historiker, sondern äußerliche Ursachen; die Situation sei ihnen bzw. der Disziplin zugefügt worden. Prinzipiell gilt, direkt oder unausgesprochen: Nicht sie selbst hätten sich zu ändern, sondern die Zeit."⁸⁾ Die Eigentümlichkeit, mit der z.B. ein Historiker wie G. Mann die Krise sei-

ner Fachwissenschaft visiert und gegen die 'Mode', "sich in die Soziologie hinüber zu retten"⁹⁾, Stellung nimmt, veranschaulicht den Projektionsmechanismus: Der zur Konkurrenzdisziplin erhobenen Soziologie werden - ob zu Recht oder Unrecht sei zunächst einmal dahingestellt - all jene Unwägbarkeiten vorgerechnet, der die Geschichtswissenschaft sich selbst zunehmend ausgesetzt sieht. Dabei hatte R. Kossellek bei gleicher Gelegenheit schon zwei Jahre zuvor seinen Fachkollegen angeraten, die "Theoriebedürftigkeit, die mit dem Begriff der 'Geschichte selber' gesetzt" ist, ernst zu nehmen und sich "der Hilfen ... (der Nachbarwissenschaften) zu versichern ..." ¹⁰⁾. Die larmoyante Klage über den Geschichtsverlust aber gehört gleichsam zum Ritual historischer Reflexion. Sie will auch in der Geschichtsschreibung der Pädagogik nicht verstummen. Die mit konstanter Regelmäßigkeit in pädagogikgeschichtlichen Veröffentlichungen auftauchende Frage, "worin die Bedeutung historischer Forschung in der Gegenwart" ¹¹⁾ denn eigentlich bestehe, zeugt vom verinnerlichten Legitimationsdruck, dem sich der Erziehungshistoriker ausgesetzt sieht. Gehörten in der Blütezeit geisteswissenschaftlicher Pädagogik historisch-systematische Studien ins Zentrum ihrer 'disziplinären Matrix', so ist - folgen wir den Äußerungen der Fachvertreter - gegenwärtig "innerhalb des Faches selbst und für die bildungspolitische Öffentlichkeit das Interesse für historisch-pädagogische Forschung offensichtlich rückläufig" ¹²⁾. F. Nicolins Vermutung, daß u.a. "das wachsende Gewicht der empirischen Humandisziplinen" ¹³⁾ zur Enthistorisierung der Pädagogik beigetragen habe, weist zumindest in die richtige Richtung. Zwar ist der Verfall historischen Bewußtseins kein binnenwissenschaftliches Ereignis, doch führt die gesellschaftlich produzierte Amnesie eine technokratische Bewußtseinsform herauf, die die instrumentell-empirische Wirklichkeitsbearbeitung favorisiert. Insofern erweist sich der 'Verlust der Geschichte' als Teil der Verdrängung eines selbstreflexiven Bewußtseins durch seine technokratischen Ersatzmuster. Das technokratische Bewußtsein liefert "die heute dominante, eher gläserne Hintergrundideologie, welche die Wissenschaft zum Fetisch macht, unwiderstehlicher und weitreichender als Ideologien alten Typs, weil sie mit der Verschleierung praktischer Fragen ... das emanzipatorische Gattungsinteresse als solches trifft." ¹⁴⁾

Daß die amputierte technologische Rationalität mit Bildung im klassischen Sinn nichts zu schaffen hat, liegt auf der Hand. Denn die klassische Konzeption geistiger Bildung verstand sich in ihrem Kern ja gerade als historische Selbstvergewisserung des bürgerlichen Menschen. Umgekehrt hielt die traditionelle Geschichtswissenschaft stets daran fest, daß Geschichte ein universaler Prozeß von Kulturschöpfung und historische Erkenntnis selbst ein Moment davon - und gerade darin eben Bildung - sei. F. Paulsens Bildungsbegriff kehrt die lebensphilosophischen und historischen Implikate der Pädagogik der Jahrhundertwende deutlich hervor. "Gebildet ist," so faßt er knapp zusammen, "wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen seiner geschichtlichen Umwelt Stellung zu nehmen weiß."¹⁵⁾ Bildung wird hier vorgestellt als reifes Welt- und Selbstverhältnis, das aus der subjektiven Anverwandlung der geschichtlichen Welt in einem Akt produktiven Verstehens hervorgeht. Diltheys bekanntes Diktum, daß "alle letzten Fragen nach dem Wert der Geschichte schließlich ihre Lösung darin haben, daß der Mensch sich in ihr erkenne"¹⁶⁾, liefert gleichsam den Generalnenner dieser Bildungsauffassung. Entsprechend kommt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts das Verdienst zu, diese Auffassung in ihren lebensphilosophischen Bezügen entfaltet zu haben¹⁷⁾. H. Nohls Bildungsverständnis pointiert die Konsequenzen: "Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von außen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag."¹⁸⁾ Bildung soll demnach die geschichtliche Kontinuität der individuellen Biographie wie des kulturellen Lebenszusammenhangs stiften. Zu Zeiten aber, in denen der Formation eines festen, identischen Ichs zusehends der gesellschaftliche Boden entzogen wird, während gleichzeitig der kulturelle Lebenszusammenhang unter der Bedingung totaler Vermittlung zur "hermetisch geschlossenen Gesellschaft"¹⁹⁾ gerinnt, wird der idealistische Bildungsbegriff der Geisteswissenschaften immer fragwürdiger. Entsprechend breitet sich die Kritik am Bildungsbegriff ähnlich aus, wie vordem der Be-

griff selbst. Und unvermerkt wird aus der gesellschaftlichen Hintertreibung des Bildungsprozesses eine Norm: Was nicht sein kann, soll am Ende auch nicht mehr sein. Lernvorgänge werden begrifflich wie praktisch aus dem Zusammenhang der Bildungsgeschichte des Subjekts gerade so herausgebrochen, wie schon auf wissenschaftlicher Ebene die auf bare Methodologie beschränkte positivistische Wissenschaftstheorie der Frage nach dem erkennenden Subjekt enträt. Der Wandel des Bildungsprozesses führt zu guter Letzt das Ende der Bildung herauf. Sollte vormals theoretisch aufgeklärtes Bewusstsein "durch Bildung zur praktischen Gewalt werden", so haben wir es heute "mit Theorien zu tun, die sich unpraktisch, nämlich ohne auf das Handeln zusammenlebender Menschen untereinander ausdrücklich bezogen zu sein, zur technischen Gewalt entfalten können."²⁰⁾

Der Verfall historischen Bewußtseins, dessen Ersatz durch technokratische Rationalität und das Ende bildungstheoretischer Reflexion in der Pädagogik sind ebenso eng miteinander verknüpft, wie die Krise der traditionellen Geschichtswissenschaft²¹⁾ und der Reformpädagogik einem gemeinsamen Umbruch des Wissenschaftsparadigmas der Geisteswissenschaften entspringt. Bei der engen Verbindung, die historisches und hermeneutisches Denken in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingegangen sind, verwundert das wenig. Die gemeinsame Einsicht in die historische Dimension ihrer Disziplin gehört geradezu zu den zentralen Übereinkünften der Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. "Von keinem Geistesgebiete gilt so sehr die Wahrheit, daß in der Gegenwart die ganze Vergangenheit enthalten sei, wie von der Erziehung,"²²⁾ heißt es in einem frühen Aufsatz E. Sprangers. Und konsequent erhebt R. Lehmann die Geschichtsträchtigkeit der Pädagogik zum Proprium des Faches selbst. Er definiert: "Die Pädagogik als Wissenschaft ist eine historische Disziplin: Sie bildet einen wesentlichen Teil der umfassenden Geschichte des menschlichen Geistes, welche die neuere Geisteswissenschaft als ihre höchste Aufgabe betrachtet."²³⁾ Die vorschnelle Kontamination von Geistesgeschichte und Pädagogik wird sicher nicht bei allen Vertretern des Faches auf Zustimmung gestoßen sein. Doch verdeutlicht sie die hervorragende Stellung,

die historischer Reflexion in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zukommt. Die Logik hermeneutischer Sinnvergewissung fordert gleichsam von innen her die historische Rekonstruktion des Feldes pädagogischer Tatsachen. Nohl hebt diesen Sachverhalt in seiner 'Theorie der Bildung' ausdrücklich hervor: "Was Erziehung eigentlich ist," heißt es da, "verstehen wir, wenn wir nicht bei dem immerhin beschränkten persönlichen Erlebnis stehenbleiben wollen, nur aus der systematischen Analyse der Geschichte. In diesem geschichtlichen Zusammenhang arbeitet sich der Sinn der erzieherischen Leistung immer deutlicher heraus."²⁴⁾ Geschichte wird hier zum Feld, das dem Erziehungstheoretiker allererst erlaubt, die Begrenztheit seiner subjektiven Erfahrung zu transzendieren, um sie in einen intersubjektiven Verstehenszusammenhang einzubringen. So lange dieses praktische Interesse an der Wahrung der Intersubjektivität der Verständigungsgemeinschaft der Forscher dominiert, bleibt auch die historische Reflexion in ihrem Recht.²⁵⁾ Mit zunehmender Integration der Pädagogik in den Verwertungszusammenhang der Wissenschafts- und Kulturindustrie aber wird das praktische Erkenntnisinteresse obsolet. Es räumt mehr und mehr einer instrumentellen Forschungslogik den Platz, die Intersubjektivität gerade an zeitunabhängigen Standards der Erkenntnisgewinnung festzumachen sucht. Die historische Bewegung des Erkenntnisgegenstandes, in der er sich immer anders darstellt, stört nun wie Sand in der Maschine. Entsprechend katapultiert die 'eleatische Operation'²⁶⁾ empirischer Forschung das Erkenntnisobjekt aus der Zeit; sie desavouiert damit zugleich die historisch-hermeneutische Reflexion. Es ist daher kein Zufall, daß wenige Jahre, nachdem der Ruf zur 'realistischen Wendung',²⁷⁾ in der Pädagogik ertönte, die Epigonen geisteswissenschaftlicher Pädagogik den 'Ausgang ihrer Epoche',²⁸⁾ einläuteten. Ihr Ende aber markiert zugleich den Niedergang historischer Reflexion in der Pädagogik. Die pädagogische Theorieproduktion folgt damit dem gesellschaftlich verfügbaren Geschichtsverfall.

I.

Nichts aber gibt Anlaß dazu, die Aushöhlung des historischen Bewußtseins unwidersprochen hinzunehmen. Denn mit dem systematischen Verlust der Erinnerungsfähigkeit steht zugleich die gesellschaftliche Zukunft auf dem Spiel. Inhuman ist das Vergessen nicht bloß deshalb, weil es das akkumulierte Leiden aus dem Gedächtnis löscht, sondern auch, weil es dazu verdammt, der Blutspur der Geschichte weiter zu folgen. Gerade das, "was sich geschichtslos reiner Anfang dünkt, ist erst recht Beute der Geschichte, bewußtlos und darum verhängisvoll."²⁹⁾ Der Naivität absoluter Traditionslosigkeit aber steht deren Komplement, die in sich verbissene Tradition, in nichts nach. Denn was allenthalben als 'Nostalgie-Welle' grassiert, ist nichts anderes als der krampfhafteste Ausdruck jenes gleichen Traditionsverlustes. Solch schlechter Traditionalismus verdeckt nur mit Mühe die weißen Flecke, die der Geschichtsverfall im Bewußtsein der Menschen hinterläßt. Ohne geschichtliches Bewußtsein aber, das selbst ein Faktor im Geschehen ist, wird der Fortgang der Ereignisse zum verhängten Schicksal. In seiner Bewußtlosigkeit bleibt es ohne Ausgänge. "Gegen diese Verunmöglichung des Denkens durch das, was geschieht, muß heute gedacht werden."³⁰⁾ Gerade deshalb ist die Geschichtswissenschaft jedoch schlecht beraten, die Lösung ihrer Krise im Rahmen eines traditionellen Hermeneutik-Verständnisses zu verorten. Denn wo das Unbegriffene des Verfallsprozesses dem Bewußtsein aufgeschlüsselt werden soll, muß die Ursache für das Versagen des historischen Begreifens neu thematisiert werden. Die Geschichtswissenschaft findet allein über eine radikalisierte methodologische Selbstreflexion den Weg aus ihrer Paradigmakrise.³¹⁾

Damit stehen die bekannten Postulate hermeneutischer Geschichtsaneignung erneut zur Disposition: etwa die Reduktion des historischen Prozesses auf bloße Geistesgeschichte, die Intuition und Interpretation methodologisch favorisieren oder das Individualitätsprinzip, das "das Wesen der Geschichte in der ständigen Produzierung von individuellen, unwiederholbaren und unvergleichlichen Ereignissen"³²⁾ meint fassen zu können, und -

eng damit verknüpft - das Singularitätsprinzip, das historische Prozesse an die Kategorie der 'großen Persönlichkeit' bindet, schließlich auch die Antiteleologie des Historismus, die der Idee geschichtlicher Entwicklungen und Tendenzen zutiefst mißtrauisch gegenübersteht. Bekanntlich sah Dilthey "Bedeutung und ... Sinn der Geschichte" weniger in ihrer Prozessualität als in der "immerwährenden Wirksamkeit der allgemeinen Strukturverhältnisse"³³⁾. Dilthey behauptet also nichts weniger, als daß "in der Menschheit gleichsam ein Ordnungssystem enthalten (sei), das von der Regelmäßigkeit und der Struktur im Allgemeinen zu den Typen führt, durch welche das Verstehen die Individuen auffaßt."³⁴⁾ Zwar teilt er noch Hegels Impuls, niemals auf der Ebene des Äußerlichen und Oberflächlichen zu verweilen. Doch fördern seine Untersuchungen nicht mehr eine immanente Teleologie des Geschichtsprozesses zutage, keine Selbstoffenbarung der Vernunft in der Geschichte. Vielmehr rekurriert Dilthey bei seiner Analyse der verschiedenen Kultursysteme eines historischen Kulturzeitabschnitts auf einen einheitlichen seelischen Zusammenhang, der ihm zugrunde liege. Dilthey geht davon aus, daß dieser "durchgehend verständliche Zusammenhang eine Seite des totalen Menschenwesens darstelle, das sich erst in der Gesamtentwicklung der Geschichte voll zur Entfaltung bringe."³⁵⁾ Und dieser postulierte, umfassende, gleichförmige seelische Zusammenhang - Dilthey spricht auch von den "psychischen Lebenseinheiten"³⁶⁾, die den materialen Bestand der gesellschaftlich-geschichtlichen Welt ausmachen - sichert letztlich das Fundament der hermeneutischen Geschichtswissenschaft.

Die fortschreitende Entfaltung der industriellen Lebenswelt allerdings unterminiert die Annahme eines als Kultur gegebenen inneren Sinnzusammenhangs gesellschaftlichen Wandels zusehends. Der lebensweltliche Erfahrungsschub hochindustrialisierter Gesellschaften diskreditiert mehr und mehr die tragenden Voraussetzungen des hermeneutischen Konzepts: "daß nämlich die Triebkräfte menschlicher Weltveränderung durch gesellschaftliches Handeln und Leiden von derselben geistigen Qualität sind (Ideen)

wie die Sinnentwürfe der Hermeneutik ..."³⁷⁾ Mit dem Eingeständnis materieller Bedingungsfaktoren gesellschaftlichen Handelns, die dem intentionalen Zugriff zumindest partiell entzogen sind, jedoch muß sich zugleich das methodologische Rüstzeug der Geschichtswissenschaft wandeln: Zum einen wäre das explanatorische Potential der Hermeneutik konstruktiv zu erhöhen, andererseits wäre es durch generalisierende Verfahren zu erweitern. Zwar hat es der Historiker mit "einem Zusammenhang von Ereignissen zu tun, die durch Intentionen handelnder Subjekte vermittelt sind."³⁸⁾ Zugleich aber sind die intendierten Handlungen "in einem naturwüchsigen Kontext verschlungen, der durch subjektiv vermeinten Sinn vermittelt, aber nicht gestiftet ist."³⁹⁾ Für den Historiker bedeutet das, "daß er, wiewohl er an subjektiv vermeinten Sinn, an tradierte Bedeutungsinhalte anknüpft, nicht bei dieser 'Innenansicht' des historischen Geschehens stehenbleiben darf, sondern auch den kausalen Zusammenhängen nachgehen muß, in die die Handlungen und Intentionen der Subjekte verstrickt sind. Hier beginnt seine Angewiesenheit auf objektivierende analytische Verfahren."^{39a)} Gerade generalisierende Methoden aber führten unter der Ägide des Individualitätsprinzips ein Schattendasein. Die hehre Absicht des Historismus, die Vielfalt historischer Erscheinungen aus ihnen selbst zu verstehen⁴⁰⁾, sie gewissermaßen nach ihrem Nennwert zu würdigen, produzierte zu guter Letzt das "Faktenchaos des Individualitätspostulats"⁴¹⁾. Es entsteht jenes historische Museum vergangener Ereignisreihen, das Nietzsche spöttisch als 'antiquarische Historie' brandmarkte. Die klassische These vom Dualismus ideographischer und nomothetischer Methoden, wie sie Windelband 1894 formulierte,⁴²⁾ trug dazu nicht wenig bei. Uneinsichtig, daß das Besondere und das Allgemeine in der Geschichte nicht getrennt gegeneinander stehen, sondern sich als verschiedene Momente ein und desselben historischen Prozesses reproduzieren, legte sie der überkommenen Geschichtswissenschaft methodologische Fesseln an. Das einseitig ausgerichtete Interesse hermeneutischer Geschichtswissenschaft für das Besondere zerriß am Ende "nicht nur das Band zur Philosophie, sondern auch zur Wissenschaft, insofern diese sich nie-

mals mit dem Besonderen für sich allein befaßt, sondern Beziehungen herzustellen sucht."⁴³⁾ Letztlich darf keine historische Erkenntnis aus der Mühe entlassen werden, das Faktische, das als Gewirr je einzelner Begriffe unübersehbar ist, im Sinne einer Erklärung zusammenzutreiben, um aus Einzelmomenten Verhältnisse und Beziehungen zu gewinnen. Der Ausgriff auf Geschichtsphilosophie und Sozialwissenschaften wird dabei unumgänglich und ist - ganz entgegen der geschichtsphilosophischen Abstinenz des Historismus⁴⁴⁾ - innerdisziplinär in Form expliziter Theorien zu erarbeiten. Die gesteigerte Selbstreflexion einer erneuerten Geschichtswissenschaft verdankt sich der begrifflich geleisteten Vermittlung von empirischer Historie und Geschichtsphilosophie. Sie nimmt ihren Ausgang zunächst von den unmittelbaren Interessen, Leidenschaften, Handlungen und Entscheidungen der Individuen. Aber durch sie hindurch verwirklicht sich ein Allgemeines, das Hegel noch als "Moment der producierenden Idee"⁴⁵⁾ begriff. Mag die Annahme einer weltgeschichtlich wirksamen, selbständigen geistigen Macht als eines die Geschichte durchherrschenden Prinzips mit dem Niedergang des Hegelschen Systems auch dahin sein, so bleibt der Geschichtswissenschaft trotz allem die Aufgabe gestellt, unter der chaotischen Oberfläche der Ereignisse eine dem Begriff zugängliche Struktur wirkender Mächte zu erkennen. Alle Geschichtsschreibung enthält - darauf insistiert Horkheimer im Eingedenken Hegels - Momente von Konstruktion. Ihre Erkenntnisleistung zielt auf die Einsicht in die "Existenz überindividueller dynamischer Strukturen und Tendenzen ... der geschichtlichen Entwicklung."⁴⁶⁾ Das Singularitätspostulat der hermeneutischen Geschichtswissenschaft aber weiß damit nichts Rechtes anzufangen. Indem sie die zentrale Stellung einzig dem "freien, schöpferischen Individuum"⁴⁷⁾ zuerkennt, übersieht sie geflissentlich, daß persönliche Qualitäten, indem sie historisch und objektiv werden, nicht länger den Individuen allein gehören. Geschichtswissenschaft hätte die historischen Umstände zu eruieren, die es ermöglichen, daß Personen groß wurden. Denn "die geschichtlich handelnden Menschen werden ... nirgends bloß aus ihrem Innern, sei es aus ihrer Natur oder aus

einem in ihnen selbst zu entdeckenden Seinsgrund verständlich; sie sind ... gespannt in geschichtliche Bildungen, die ihre eigene Dynamik haben."⁴⁸⁾ Für diese Dynamik aber konnte die Historische Schule keinen Begriff beibringen. Ihre Weigerung, "das Problem der Regelmäßigkeiten oder der Tendenz im sozialen Wandel überhaupt als der wissenschaftlichen Erörterung für wert zu erachten"⁴⁹⁾, entspringt der Abwehr gegen Hegels Geschichtsphilosophie, die ihr universales Konstruktionsprinzip zu einer mit Notwendigkeit die Zukunft gestaltenden Macht erhob. Die Metaphysik-Kritik der älteren Geschichtswissenschaft aber landet unversehens bei neuen metaphysischen Prämissen: Sie verbannt die Geschichte als immanent-teleologischen Prozeß, um sich der Geschichte als relativem, von keiner Vernunft einholbarem Gestaltwandel zu überlassen. Mit geschärftem Blick für beide Fallstricke aber könnte die neuere Geschichtswissenschaft von "Horkheimers Geschichtsmethode jenseits von zeitloser Metaphysik und 'historischem Relativismus'"⁵⁰⁾ immer noch lernen. Denn Geschichte ist für Horkheimer - das trennt ihn von Hegel ebenso wie von der Lebensphilosophie und den dogmatischen Interpretationen des Marxismus - kein selbsttätiges, einheitliches substantielles Wesen, sondern "eine begriffliche Zusammenfassung von Ereignissen, die sich aus dem gesellschaftlichen Lebensprozess der Menschen ergeben"⁵¹⁾. Der Analyse der daraus resultierenden geschichtlichen Dynamik, ihrer Entwicklungen und Tendenzen, ist die Geschichtswissenschaft an keiner Stelle enthoben.

Dem trug die geisteswissenschaftliche Pädagogik insofern Rechnung, als sie sich bemühte, die Genese des pädagogischen Denkens in Deutschland in ihrer Dynamik begrifflich zu fassen. Doch zielten ihre Entwürfe kaum darauf, das gesellschaftliche Substrat dieser 'pädagogischen Bewegung' zu eruieren. Vielmehr löste sie die historische Dynamik in abstrahierender Überhöhung auf: Gleich Dilthey, dem der historische Prozeß zur Ausfaltung eines Allgemeinmenschlichen geriet, das aller Geschichte immer schon unterliege, förderte Nohl schließlich die 'pädagogische Idee' zutage, die im Geschichtsverlauf lediglich ihre unterschiedlichen Seiten entfalte. Wenn es auch, wie U. Herrmann be-

tont, in der deutschen Pädagogik keine direkte Dilthey-Schule gibt und unter dem Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik "eine in sich⁵²⁾ vielfach differenzierte Nohl-, z.T. auch Flitner-Schule" verstanden werden muß, so sind die lebensphilosophischen Prämissen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik doch allenthalben präsent. Die enge Identifikation von 'Leben' und 'Geschichte', wie sie schon Dilthey bündig behauptete, belegt diesen Zusammenhang. Von ihr ist es nur ein kurzer Schritt zu Nohls Modifikation der geisteswissenschaftlichen Kategorie des 'Lebens' in die pädagogische Kategorie des 'pädagogischen Lebens' als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Die Erziehungswirklichkeit ist nichts anderes als eine der Objektivationen des Lebens und die Aufgabe der pädagogischen Theorie besteht darin, "die Struktur des pädagogischen Lebens"⁵³⁾ nach allen Seiten auszulegen. Damit ist auch der Sinn der pädagogischen Geschichtsschreibung bestimmt: Er besteht in der Deskription der historischen Variationen der Struktur des pädagogischen Lebens. Die pädagogische Geschichtsschreibung "stellt die Kontinuität der pädagogischen Idee dar in ihrer Entfaltung."⁵⁴⁾ Das Postulat der Kontinuität der pädagogischen Idee in der Geschichte, bei Dilthey noch allgemeiner als "Einheit des geschichtlichen Geistes"⁵⁵⁾ gefaßt, erlaubt es aber erst, pädagogische Geschichtsschreibung als Geistesgeschichte zu konzipieren. Dem sind ganze Erziehergenerationen gefolgt, die die reformpädagogischen Kategorien nicht kritisch-historisch aufarbeiteten, sondern zum pädagogischen Erbe deklarierten. "Die Reflexion", so faßt Tenorth kurz zusammen, "schafft' sich ihre 'Tradition': die 'deutsche Bewegung'."⁵⁶⁾

Die Rezeption Nohlscher Kategorien wirkt mannigfach weiter - etwa, wenn W. Roessler darauf insistiert, "daß die Erziehung nur als Spiegelung echter Lebensbewegungen aufgefaßt werden kann, und die Selbstinterpretation des Geistes an die 'Lebensbewegung' gebunden bleibt ..." ⁵⁷⁾ Historische Forschung ist in dieser Perspektive nichts anderes als ein Akt der Verlebendigung verflochtenen Lebens im Vorgang der Interpretation. "Vergangenes Leben, vergangenes Handeln und vergangene Vorstellungen werden im Geiste zu neuem Leben erweckt, sinn- und sachentsprechend

vergegenwärtigt, in die Sphäre des betrachtenden Pädagogen transponiert ..."⁵⁸⁾ Da aber historische pädagogische Phänomene ihren Sinn niemals isoliert preisgeben, so muß - wie A. Reble betont - "in jedem Fall der Blick aufs Ganze des kulturellen Lebens gerichtet sein".⁵⁹⁾ Dieses Gesamtleben stelle "bei aller Differenzierung eine lebendige Einheit dar, so daß die Lebensgebiete einer Epoche eine gewisse Stileinheit bilden."⁶⁰⁾ Im Rahmen solcher Stileinheiten, begriffen als 'Geist jeweiliger Epochen' (z.B. 'Renaissance-Geist', 'Aufklärungs-Geist', 'Geist der Goethe-Zeit'), sucht Rebles "Geschichte der Pädagogik" nach Analogien und Korrespondenzen. "Hinter das jeweils neue Selbst- und Weltverhältnis der Menschen einer Epoche, hinter diesen dominierenden 'Geist des Zeitalters', der zugleich dem 'Gesamtleben' entspricht, kann nicht zurückgefragt werden."⁶¹⁾ Das Individualitätsprinzip, das die Einmaligkeit und Unhintergebarkeit historischer Ereignisse und Epochen reklamiert, wirkt ungebrochen fort. Das Leben selbst eröffnet den Zugang zur Vergangenheit, der unbesorgt sein kann trotz der Relativität der Epochen und Individuen. Denn nichts fällt auseinander, alles ist in der Totalität des Lebens miteinander verknüpft. Bei der Historischen Schule wie auch bei Dilthey begegnet die Leibnizsche Mundus-in-Gutta-Vorstellung: Der "Sinn des individuellen Daseins ist ganz singular ... und repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibniz, das geschichtliche Universum."⁶²⁾ Hieraus zieht das Singularitätsprinzip ein gut Teil seiner Legitimation: Der Zeitgeist scheint auf im Individuellen, die herrschenden Tendenzen verkörpern sich in den pädagogischen 'Helden' und 'Herosen' einer Epoche. So bemüht sich F. Blättners Geschichte der Pädagogik "um das Verständnis des Wollens und Denkens der großen Pädagogen, erst in zweiter Linie um die historischen Zusammenhänge ..."⁶³⁾ Diese personalistische Geschichtsauffassung ist auch anderen Historikern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht fremd. Schon Lehmann forderte, "sich in die schöpferischen Persönlichkeiten und ihre Werke zu vertiefen, denn diese sind es, in denen jene allgemeinen Welt- und Lebensanschauungen wie in lebendigen Zentren zusammenströmen."⁶⁴⁾ Ihre Bedeutung aber ziehen die pädagogischen Genien aus der pädagogischen Idee,

die sie in einer spezifischen epochalen Ausformung repräsentieren. Statt also die großen Gestalten der Pädagogikgeschichte in ihren realen historisch-gesellschaftlichen Bezügen zu verorten, setzt sie die geisteswissenschaftliche pädagogische Geschichtsschreibung in einen eigentümlichen ahistorischen Zusammenhang, den Spranger als "rätselhafte Verknotung von Geist und Leben"⁶⁵⁾ mystifiziert. Mit der Hypostasierung der pädagogischen Idee zur anthropologischen Konstante, die allem historischen Wandel der Erziehungswirklichkeit unterliege, storniert die geisteswissenschaftliche Pädagogik letztlich die Dynamik des historischen Prozesses. Hervor tritt bei H. Leser ein blander Idealismus, der die Notwendigkeit gesellschaftlicher Vermittlung historischer Erkenntnisse längst hinter sich gelassen hat. "All das an der Geschichte der Pädagogik", so führt er aus, "was nicht der weiteren Erschließung der verschiedenen Seiten der pädagogischen Idee diene, alle Um- und Irrwege, all das Individuell-Zufällige und Menschlich-Allzumenschliche an der Geschichte gehört nicht hierher... Nur der Gehalt der Geschichte, der in einer gewissen überzeitlichen Gegenwart leben und so zur Bereicherung unserer heutigen Probleme und ihrer Lösungsmöglichkeiten dienlich sein kann, kann hier in Betracht kommen, und das ist der ideelle Gehalt."⁶⁶⁾ Die pädagogische Idee wird so zu guter Letzt stilisiert zu einer eigenen Wesenheit, zu einem überhistorischen geistigen Gehalt, der kein Kriterium mehr dafür beibringen kann, ob sich in ihm - mit Faust zu reden - der Geist der Zeiten oder im Grunde nur der Herren eigener Geist ausspricht.

Diese Ideologiefanfälligkeit hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik eigentlich nie ganz überwinden können, weil sie die in die Strukturen von Lebensäußerungen eingelassenen Machtbeziehungen mehr oder weniger ausblendete. "Entscheidend sind nicht Machtverhältnisse, Rechtsformen, Gesellschaftsformen," lehrt Hörburger, "sondern der geistige Gehalt."⁶⁷⁾ Die Verhältnisse sollen für das genommen werden, wofür sie sich selbst halten. Und so gerät das Verstehen der Verhältnisse unversehens zu deren Rechtfertigung. Die notwendige Ideologiekritik freilich hätte die Grenzen traditioneller Hermeneutik zu übersteigen.

Und die Grenzerfahrung besteht gerade darin, daß wir systematisch erzeugte Mißverständnisse als solche tatsächlich entdecken können, ohne sie zunächst zu begreifen.⁶⁸⁾ Begreifen können wir solche Mißverständnisse, die in kollektiven Zusammenhängen als Ideologien auftreten, erst, wenn wir die Bedingung ihrer Entstehung kennen. Diese wiederum vermögen objektivierende analytische Verfahren zu erschließen, indem sie diejenigen in der Geschichte wirksamen Zusammenhänge aufschlüsseln, die den geschichtlichen Akteuren als Sinnmotive gar nicht bewußt sind und dennoch 'hinter ihrem Rücken' das Denken und Handeln bestimmen.⁶⁹⁾ Erst in der Konfrontation der geschichtlichen Akteure mit dem, was sie wirklich sind, wird der objektive Sinnzusammenhang historischer Lebenswelten und damit auch der Sinn systematisch verzerrter Kommunikation verstehbar. Das Verstehen, das diesen Sinn aufdeckt, leistet zugleich dessen Kritik; es ist "ein historisches Verstehen der als Gewalt erfahrenen Herrschaftsverhältnisse und der als unwahr vorverstandenen Legitimationen von Herrschaft zum Zwecke ihrer kritischen Auflösung."⁷⁰⁾ Das kritische historische Sinnverstehen setzt dabei auf die Fähigkeit des Menschen, die Einsicht in die unvernünftigen Momente seiner Geschichte in ein vertieftes, weil aufgeklärtes Selbstverständnis und dieses wiederum in aufgeklärte Praxis umzusetzen. Hatte Dilthey noch behauptet, Leben könne "nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden"⁷¹⁾, so ist gerade der lebensphilosophische Irrationalismus für ein kritisches Sinnverstehen der beständige Stachel, nicht der historischen Unvernunft zu erliegen.

Die anvisierte tiefenhermeneutische Vermittlung⁷²⁾ subjektiv-sinnverstehender und objektiv-analytischer Verfahren allerdings erfährt aus der Sicht analytischer Wissenschaftstheorie eine mehr als skeptische Einschätzung. Zwar nimmt auch der Kritische Rationalismus das 'Überbrückungsproblem', wie es H. Albert nennt, in den Blick. Doch gilt es als ausgemacht, daß die "Brücke zwischen den theoretischen Sozial- und Kulturwissenschaften und den historischen Geisteswissenschaften"⁷³⁾ nicht tiefenhermeneutisch, sondern einzig auf dem Boden der prinzipiellen methodologischen Einheit nomologischer und historischer

Wissenschaften zu schlagen sei: Die Anwendung des allgemeinen Erklärungsmodells der analytischen Wissenschaftstheorie wird auch für den Bereich der historischen Disziplinen reklamiert. "Auch die historischen Wissenschaften," so verlautet Brezinka, "sind empirische, Real- oder Erfahrungswissenschaften. Ihre Grundlagen bilden Aussagen über beobachtbare Vorgänge."⁷⁴⁾

Der Unterschied zwischen den 'historischen oder ideographischen' und den 'theoretischen oder nomothetischen' Wissenschaften ist demnach nicht prinzipieller Natur, sondern reduziert sich auf je verschiedene Fragestellungen. "Es hängt von der Fragestellung oder dem Interesse ab, ob man in einem Gegenstandsbereich generelle Gesetzeshypothesen aufzufinden und anzuwenden versucht oder ob man individuelle Ereignisse mit Hilfe von Gesetzen, die anderen theoretischen Disziplinen entnommen werden, zu erklären versucht."⁷⁵⁾ Die Minimalaufgabe der historischen Wissenschaft bestünde demnach darin, den Eintritt bestimmter historischer Ereignisse zu erklären, indem aus einer Reihe von Einzeltatsachen oder Anfangsbedingungen unter Zuhilfenahme allgemeiner Gesetze auf den Eintritt dieser Ereignisse geschlossen wird. "Bei der historischen Erklärung ist das Explanandum, d.h. der Sachverhalt, das Ereignis, das erklärt werden soll, gegeben. Theoretische Annahmen und generelle Hypothesen ... werden aus den theoretischen Sozialwissenschaften entlehnt. Gesucht werden geeignete Antecedensbedingungen ('Ursachen'), aus welchen mit Hilfe des 'logischen Bandes' der Theorie die zu erklärenden Sachverhalte abgeleitet werden können."⁷⁶⁾ Die Hermeneutik selbst ist in diesem Wissenschaftskontext auf eine schiere Hilfsfunktion reduziert, allenfalls noch brauchbar zur Gewinnung von Hypothesen im Rahmen des Entdeckungs-, nicht aber des historischen Begründungszusammenhangs. Doch bleibt fraglich, inwieweit die analytische Geschichtsforschung diese Reduktion der Hermeneutik auf eine vorwissenschaftliche Heuristik durchzuhalten vermag, ohne selbst in Aporien zu geraten, die sie am Ende nur im Verein mit der Hermeneutik zu lösen vermag.⁷⁷⁾

Die oben beschriebene Minimalaufgabe der historischen Wissenschaft folgt zunächst fraglos dem 'Covering Law Model'⁷⁸⁾, wie es Hempel und Oppenheim⁷⁹⁾ für die Theorie der historischen Er-

klärung in Ansatz bringen. Dieses Modell setzt jedoch voraus, daß es allgemeine sozialwissenschaftliche Gesetze im strengen Sinn, d.h. in Form raum- zeitlich unabhängiger Aussagen⁸⁰⁾, überhaupt gibt, unter die sich dann historische Ereignisse subsumieren lassen. Selbst wenn die Arbeit der Historiker in den meisten Fällen nicht explizit den Regeln des 'Covering Law Model' folgt, so glaubt Popper dennoch "unzählige triviale universale Gesetze" ausmachen zu können, die in der Geschichte verwendet und "einfach als gegeben hingenommen"⁸¹⁾ werden. So etwa das von ihm so bezeichnete 'Lord Actonsche Korruptionsgesetz', das besagt: "Man kann einem Menschen nicht Macht über andere Menschen geben, ohne ihn in Versuchung zu führen, diese Macht zu mißbrauchen; die Versuchung wirkt annähernd in demselben Maße wie die Menge der Macht und sehr wenige Menschen können ihr widerstehen."⁸²⁾ Die Vagheit der Formulierung aber ist schon Indiz dafür, daß dieses 'Gesetz' genau die Bedingungen verfehlt, die Popper für allgemeine Gesetze selbst fordert: die eindeutige Beweiskraft des Tatsachenmaterials und die Korrektheit der Formulierung.⁸³⁾ Die Schwierigkeit, allgemeine sozialwissenschaftliche Gesetze zu formulieren, beruht dabei nicht auf einem bloßen Mangel des Forschungsinstrumentariums, sondern resultiert aus der hermeneutischen Grundsituation des Sozialwissenschaftlers. Der theoretische Bezugsrahmen sozialwissenschaftlicher Theorien muß an das Vorverständnis einer sozialen Lebenswelt anknüpfen. Dieses Vorverständnis ist für die Theoriekonstitution nicht hintergebar; und deshalb kann die Beziehung zwischen theoretischen Grundprädikaten und beobachtbaren Daten, weil sie nicht auf dem Wege willkürlicher Operationalisierungen entstanden ist, auch nicht auf diesem Wege eingeholt werden.⁸⁴⁾

Die Schwierigkeit, sogenannte 'Gesetze' in den Sozialwissenschaften aufzufinden, veranlaßte denn auch Hempel zu einer Revision seines historischen Erklärungsmodells, indem er zwischen deduktiv-nomologischen Erklärungen - auf die sein ursprünglicher Ansatz aufbaute - und induktiv-statistischen Erklärungen unterschied.⁸⁵⁾ In induktiv-statistischen Erklärungen tritt an die Stelle des allgemeinen Gesetzes eine Wahrscheinlichkeitshypothese, die angibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Ereignis

nis unter gegebenen Randbedingungen eintritt. Streng genommen ist damit jedoch der Erklärungsanspruch selbst fallengelassen, weil das Explanans, das erklären soll, warum das Ereignis stattfand, nicht die Möglichkeit ausschließt, daß es nicht stattfand. Es geht in induktiv-statistischen Erklärungen nur noch, wie Donagan einschränkend formuliert, um vernünftige Erwartungen.⁸⁶⁾ Erwartungen aber lassen sich nur aus dem verstandenen Sinnzusammenhang historisch-handelnder Subjekte extrahieren. Daß die vom Historiker angeführten Bedingungen für das Eintreten eines Ereignisses dieses eben nicht exakt zu prognostizieren vermögen, führt W. Dray ganz richtig darauf zurück, daß die Ereignisse, die der Historiker erklärt, durch die Intentionen der handelnden Menschen vermittelt sind.⁸⁷⁾ Der Historiker bezieht nicht beobachtbare Ereignisse unmittelbar auf andere beobachtbare Ereignisse, sondern auf einen durch Intentionen vermittelten Handlungszusammenhang. Seine Erklärungen nennen nicht kausale Ursachen, sondern rationale Gründe.⁸⁸⁾ Drays theoretische Wendung führt so nolens volens in die hermeneutische Forschungsproblematik der Geschichtswissenschaft zurück.⁸⁹⁾ Denn es ist evident, daß Erklärungen, die von der Situation historisch Handelnder ihren Ausgangspunkt nehmen, ein Vorverständnis der historischen Situation implizieren.⁹⁰⁾ Jeder Erklärung von Ereignissen und Handlungen mit Hilfe der die Handlungsträger leitenden Intentionen und Motive eignet eine narrative Struktur. Die Bestimmung historischer Erklärungen als narrative Erklärungen - wie sie Danto in die methodologische Diskussion einführte⁹¹⁾ - gibt dem Popper-Hempel'schen Postulat der logischen Einheit wissenschaftlicher Erklärungen endgültig den Abschied.

Narrative Aussagen sind von anderer Qualität als Sätze in einer zeitneutralen Beobachtersprache. Denn "eine zeitneutrale Beobachtersprache schließt Interpretationen aus, unter denen ein beobachtetes Ereignis allein als ein historisches Ereignis aufgefaßt werden kann. Nur im rückübertragenen Bezugssystem handelnder Subjekte, die gegenwärtige Zustände im Hinblick auf antizipierte Zustände bewerten, können zwei aufeinanderfolgende historische Ereignisse aus der Relation einer vorverstandenen Gegenwart zu einer vergangenen Zukunft verstanden werden."⁹²⁾

Historische Erkenntnis lebt geradezu aus dieser Differenz von Zeithorizonten. Sie hat für die narrative Struktur erklärenden Erzählens, die die analytische Geschichtstheorie ans Licht zu heben sucht⁹³⁾, konstitutive Bedeutung. Wölfe es der Historiker dem Naturwissenschaftler gleichtun, müßte er in die Rolle des idealen, jedes Ereignis im Moment seines Geschehens protokollierenden Chronisten schlüpfen. Der ideale Chronist aber wäre weder in der Lage, Handlungen als intentionale zu beschreiben, denn dazu müßte er ein Ereignis jenseits des Beobachtungszeitpunktes antizipieren, noch könnte er das geringste über die Bedeutung eines Ereignisses sagen. Bedeutungen entspringen erst aus der Differenz der Zeithorizonte; mit der Differenz der Zeithorizonte ist zugleich eine Bedeutungs-differenz gesetzt: Für den Historiker hat daher ein Ereignis prinzipiell eine andere Bedeutung als für den Beteiligten. Die Bedeutungs-differenz gibt dem Historiker die Möglichkeit einer Explikation von Sinn, die dem Beteiligten selbst nicht bewußt war. "Als Nachgeborener hat er nämlich den Horizont der Geschichte, wie sie sich für den Handelnden darstellt, immer schon transzendiert."⁹⁴⁾ Der Sinn der erzählten Geschichte entspringt nicht einfach dem historischen Material. Er wird je nach Wahl des Interpretationsrahmens, mithin je nach der hermeneutischen Ausgangslage des Historikers rekonstruiert. Dabei können auch ältere Überlieferungsgeschichten desselben Geschehens in einen neuen Bedeutungszusammenhang eingeschmolzen werden. Eine definitive und vollständige Beschreibung eines historischen Ereignisses gibt es nicht, weil zukünftige Ereignisse das vergangene Geschehen in neue, noch nicht auszumachende Bedeutungszusammenhänge setzen können. Gerade das aber erscheint Danto noch als unausrottbarer Mangel historischen Wissens, als "Moment reiner Willkürlichkeit"⁹⁵⁾. Dies ist verständlich, solange man wie Danto dem uneingestandenem positivistischen Ideal der vollständigen Beschreibung nachhängt. Die Idee einer von einem letzten Historiker verfaßten letzten aller möglichen und damit vollständigen Geschichte ist jedoch - wie Habermas zeigt - sinnlos, denn dieser letzte Historiker müßte, um sein Werk zu tun, doch selbst wieder in einem Erwartungshorizont stehen. Im Grunde genommen befindet sich jeder Historiker in der Rolle des letzten Historikers. "Für diesen existiert Zukünftiges nur im Horizont von

Erwartungen. Und diese Erwartungen ergänzen die Fragmente der bisherigen Überlieferung hypothetisch zur Totalität der vorverstandenen Universalgeschichte, in deren Licht jedes relevante Ereignis prinzipiell so vollständig beschrieben werden kann, wie es für das praktisch wirksame Selbstverständnis einer sozialen Lebenswelt möglich ist. Implizit verfährt jeder Historiker in der Weise, wie es Danto den Geschichtsphilosophen verbieten möchte. Er antizipiert unter Gesichtspunkten der Praxis Endzustände, von denen her die Mannigfaltigkeit der Ereignisse sich zu handlungsorientierenden Geschichten zwanglos strukturiert." ⁹⁶⁾

Dabei ist es durchaus statthaft den Fluß der Erzählung durch Argumentationen zu unterbrechen, denn der Historiker verläßt das narrative Bezugssystem nicht, wenn er historische Ereignisse auf der analytischen Ebene etwa soziologischer Begriffe und Hypothesen beschreibt. Für eine ideologiekritische Hermeneutik ist die "narrative Anwendung" ⁹⁷⁾ sozialwissenschaftlicher Hypothesen geradezu unumgänglich. ⁹⁸⁾ Eine Soziologisierung der Geschichte, die an die Stelle der großen Einzelnen kollektive Akteure setzt, anstelle der Analyse individueller Ereignisse vornehmlich eine solche von Institutionssystemen betreibt und Ideen einer ideologiekritischen Behandlung unterzieht, muß das narrative Bezugssystem nicht unbedingt sprengen. Es tritt allenfalls die explanatorische Funktion der Erzählung gegenüber der deskriptiven deutlicher hervor. Gesprengt wird das narrative Bezugssystem erst in dem Moment, "wenn evolutionstheoretische Theoreme auf dem Wege der Soziologisierung in die Geschichtsschreibung eingeschleust, wenn gar die Evolutionstheorie selbst als eine überlebensgroße Historie aufgezogen wird ..." ⁹⁹⁾ Denn die Usurpation der Geschichte durch eine allgemeine Theorie der sozialen Evolution mündet zwangsläufig in das Konzept einer ereignisfreien Geschichte ein, das mit Erzählstrukturen unvereinbar ist. ¹⁰⁰⁾ Eine Theoretisierung der Gesamtgeschichte, wie sie die soziale Evolutionstheorie im Blick hat, wäre für die Geschichtsschreibung nicht nur verhängnisvoll, sie wäre geradezu unmöglich. Denn die den Konstruktionen von Geschichte zugrunde liegende hypothetische Vorwegnahme der Geschichte im ganzen ist kein Bestandteil der

erzählten Geschichte selbst, sondern ein Moment der hermeneutischen Ausgangslage, die nicht in die retrospektive Konstruktion eingebracht werden kann. Die Idee der Geschichte als ganzer ist in diesem Sinn ein regulatives Prinzip: Im Interesse am Erzählen verbirgt sich "das Interesse an Totalität, als einem zwar nicht realisierbaren, gleichwohl doch notwendig vorausgesetzten Ganzen der zeitlichen Wirklichkeit, um dessentwillen Erzählkonstruktionen überhaupt intendiert werden."¹⁰¹⁾

Allerdings stehen narrative Erzählkonstruktionen zunächst unter dem Verdikt der Willkürlichkeit hermeneutischer Vorgriffe, die sich aus der jeweiligen Praxis des Historikers herleiten. Dieser Beliebigkeit ließe sich erst dann Einhalt gebieten, wenn der Vollzug hermeneutischer Verständigung mit einem Interesse an Vernünftigkeit verschränkt würde, das die historische Rekonstruktion unter die Perspektive individueller und gesellschaftlicher Autonomie stellte. Dieses Vernunftinteresse aber wäre dem Vollzug hermeneutischer Verständigung nicht noch einmal willkürlich anzuempfehlen, sondern - und gerade darin liegt die Pointe der Habermasschen Universalpragmatik - sollte sich als deren quasi -transzendente Voraussetzung aufweisen lassen. Im Habermasschen Begriff der "idealen Sprechsituation"¹⁰²⁾ als kontrafaktisch unterstellter, nichtsdestoweniger notwendiger Fundamentalnorn hermeneutischer Verständigung ist diese Bedingung der Möglichkeit hermeneutischer Erkenntnis gefaßt. In ihr ist zugleich die Idee der Vernünftigkeit historischer Erkenntnis aufbewahrt, denn das Interesse an Mündigkeit - so argumentiert Habermas - "schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus der Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: die Sprache. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit für uns gesetzt."¹⁰³⁾ In den basalen Geltungsansprüchen sprachlicher Verständigung "kann die Kommunikationstheorie einen leisen, aber hartnäckigen, einen nie verstummenden, obgleich selten eingelösten Vernunftanspruch aufsuchen, der freilich de facto anerkannt werden muß, wo immer und wann immer konsensuell gehandelt werden soll."¹⁰⁴⁾ Dabei erweisen sich die kontrafaktischen Bedingungen der idealen Sprechsituation zugleich als - wenn auch äußerst formalisierte - Bedingungen einer idealen Lebensform. In diesem Sinn bleibt die Wahrheit theoretischer Erkennt-

nis an die Antizipation des gelungenen Lebens geknüpft. Dennoch liefert die universalistische Fundierung der Idee des guten Lebens keine Handhabe für geschichtsobjektivistische Mißverständnisse: Die Herstellung des guten Lebens fungiert als praktische Hypothese; sie trägt ihr eigenes, unaufhebbares geschichtliches Risiko. In ihrer systematischen Rechtfertigung aber konstituiert sie die Kritische Geschichtswissenschaft. Damit knüpft Kritische Geschichtswissenschaft zugleich explizit an das Erbe der Aufklärungsphilosophie an. Sie nimmt den Faden in Kants Konzeption von Geschichte als Aufklärung wieder auf¹⁰⁵⁾ und teilt deren experimentellen Status. Wohl leugnet sie nicht die Möglichkeit anthropologischer Konstanten im historischen Prozeß, doch bleibt sie skeptisch in der Festlegung anthropologischer Invarianzen. Die Idee des guten Lebens ist mit Verweis auf den Mensch als das 'krumme Holz, aus dem doch nichts Gera- des gezimmert' werden könne¹⁰⁶⁾, noch nicht desavouiert. Denn der Sinn des faktischen Geschichtsprozesses erschließt sich erst "in dem Maße, in dem ein aus 'praktischer Vernunft' abgeleiteter Sinn dessen, was, gemessen an den Widersprüchen der gesellschaftlichen Situation und ihrer Geschichte, sein, was anders sein soll, ergriffen und auf die Voraussetzungen seiner praktischen Verwirklichung hin theoretisch geprüft wird."¹⁰⁷⁾ Kritische Geschichtswissenschaft rechnet mit der geschichtlich unabgegoltenen Möglichkeit von Emanzipation, in deren Licht sie den Geschichtsprozeß rekonstruiert. Doch ist kein Sinn der Geschichte metaphysisch verbürgt; er existiert nur, insoweit die Menschen selber ihn herstellen. Kritische Geschichtswissenschaft kann dabei die historisch Handelnden über sich und ihre objektiven Möglichkeiten aufklären. Sie gibt ihnen theoretische Einsichten an die Hand, jedoch keine theoretische Entlastung. Denn die Emanzipation der Gattung wird nicht von einer die Geschichte beherrschenden Logik verwirklicht, sondern einzig von den zum Besseren entschlossenen Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. Indem kritische Geschichtswissenschaft ihr historisches Material im Licht des Vernunftinteresses der Gattung rekonstruiert, ergreift sie jedoch nicht nur Partei für die Zukunft, sondern übernimmt - nach einem Wort F. W. Foerstes - zugleich das "Stimmrecht der Toten".¹⁰⁸⁾ Sie zieht die Geschichte nicht nur vor Gericht, um, wie es Nietzsche der kri-

tischen Historie zuerkannte, die "Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können"¹⁰⁹⁾, sondern um als rettende Kritik die uneingelöste Wahrheit vergangener Kämpfe und Leiden nicht dem Vergessen preiszugeben. "In jeder Epoche muß versucht werden, die Überlieferung von neuem dem Konformismus abzugewinnen, der im Begriff steht, sie zu überwältigen", schreibt Benjamin in seinen geschichtsphilosophischen Thesen. "Nur d e m Geschichtsschreiber wohnt die Gabe bei, im Vergangenen den Funken der Hoffnung anzufachen, der davon durchdrungen ist: auch die Toten werden vor dem Feind, wenn er siegt, nicht sicher sein. Und dieser Feind hat zu siegen nicht aufgehört."¹¹⁰⁾ Kritische Geschichtswissenschaft übernimmt in diesem Sinn die Anwaltschaft für das unterdrückte Erbe der Geschichte, um es für seine zukünftigen Möglichkeiten zu befreien. Weder erschöpft sie sich in der bloßen Registratur historischer Fakten, die zeigen sollen, wie es angeblich gewesen ist, noch fügt sie den Weltenlauf nach den wechselnden Interessen der jeweiligen Gegenwart zusammen. Der Fluchtpunkt der Rekonstruktion liegt in der rationalen und humanen Gestaltung der Zukunft.

In diesem Sinn hat C.-L. Furck als Erziehungshistoriker schon sehr früh "Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft"¹¹¹⁾ zur Diskussion gestellt. "Der Geschichtsprozeß", so pointiert er die Konsequenz, "wird also nicht mehr nur unter dem Interesse rekonstruiert: wie ist es gewesen, sondern es wird gefragt: wie sind die Möglichkeiten, die zur Realisierung der Emanzipation vorhanden waren, genutzt, bzw. wodurch ist der Fortschritt zur Realisierung der emanzipierten Gesellschaft behindert worden."¹¹²⁾ Will historische Erkenntnis mehr sein als nur gelehrte Staffage, so muß sie sich laut U. Herrmann eines "politisch-praktischen Impulses"¹¹³⁾ versichern. "Als Antizipation eines Zukünftigen, das im Sinne der eruierten geschichtlichen Möglichkeiten individueller und gesellschaftlicher Existenz verstanden wird, leistet sie in und für die Gegenwart die Vermittlung des Historisch-Faktischen und des Politisch-Möglichen."¹¹⁴⁾ Eben darin erst realisiert sich für Herrmann der spezifische Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft von Praxis für eine zu verbessernde Praxis. Unter der aufklärerischen Perspektive des Aus-

gangs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit kann Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft ihre Phänomene und Probleme prinzipiell nur als historisch-gesellschaftlich vermittelte begreifen. In diesem Sinn umreißt U. Herrmann das Programm einer erziehungswissenschaftlichen Historik: "Es geht um die philosophisch-historische und um die hermeneutisch-historisch-empirische Explikation, Erforschung und Darstellung der Ziele, Theorien, Bedingungen, Verfahrensweisen, Konsequenzen von Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen als spezifische Dimensionen sozialen Handelns im Kontext des sozialen Wandels."¹¹⁵⁾ Allerdings ist V. Lenharts Einwand, der Erkenntnisbeitrag der erziehungswissenschaftlichen Historik für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sei über die Kategorie des sozialen Wandels "nur schwer konkretisierbar"¹¹⁶⁾, stichhaltig. Daß, wie Herrmann selbst konzediert, eine ausgearbeitete erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Wandels bislang aussteht¹¹⁷⁾, ist für ihn selbst jedoch kein Grund, den theoretischen Horizont einer erziehungswissenschaftlichen Historik - einem Vorschlag Tenorths folgend - einzig auf "Theorien mittlerer Reichweite und empirisch gesicherte und kalkulierbare Theoreme"¹¹⁸⁾ einzuschränken. Denn dies hieße nichts anderes, als den Bezugspunkt der historischen Rekonstruktion im empirisch faßbaren gegenwärtigen sozialen System zu verorten, etwa im massen-demokratisch legitimierten, sozialen Wohlfahrtsstaat. Erziehungswissenschaftliche Historik griffe damit tatsächlich zu kurz. Denn nicht allein um Theorien mittlerer Reichweite geht es ihr, sondern um die Antizipation zukünftiger Möglichkeiten.¹¹⁹⁾ Damit erhält die Kategorie des sozialen Wandels ein spekulatives Moment. Doch entspringt dieses nicht bloßer Imagination, sondern der kritischen Distanzierung gegebener Verhältnisse unter der Idee des guten Lebens. Um seine - sei es auch nur näherungsweise - Realisation aber ist es Herrmann zu tun, wenn er das Aufgabenfeld einer erziehungswissenschaftlichen Historik u.a. folgendermaßen umreißt: Sie "fragt nach den faktischen Bedingungen von Sozialisationsprozessen im Hinblick auf die 'Bestimmung des Menschen'. Sie zielt auf die Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft..."¹²⁰⁾ Was aber die Bestimmung des historischen Subjekts sei, ist weder szientistisch auszumachen, noch dogmatisch zu dekretieren. An dieser Stelle offenbart die Kritische Geschichtswissenschaft

ihr geschichtsphilosophisches Dilemma.

II.

Dieses Dilemma besteht, kurz gesagt, in der Schwierigkeit einer positiven Bestimmung des 'historischen Subjekts'. Natürlich behält jeglicher wissenschaftliche Objektivismus - ironisch - recht, wenn er behauptet, jenes Subjekt sei nicht nachweisbar. Denn es geht tatsächlich nicht allein um eine Frage der Erkenntnis, sondern der Existenz: "Es kommt darauf an", so schreibt Horkheimer in seinem Aphorismenbuch "Dämmerung" aus der Vorkriegszeit, "diesem freien, das gesellschaftliche Leben bewußt gestaltenden Subjekt zur Existenz zu verhelfen."¹²¹⁾ Horkheimers Optimismus hielt in jener Zeit noch ungebrochen daran fest, daß dies auch gelingen könne. Die Erfahrungen des Faschismus und dessen theoretische Analyse, auf die die 'Dialektik der Aufklärung'¹²²⁾ im letzten abzielt, belehrten ihn jedoch eines Besseren: Je mehr das 'historische Subjekt' im Geschichtsprozeß tatsächlich sein naturbeherrschendes Wesen entfaltet und sich zur weltpolitischen Allgemeinheit aufschwingt, um so mehr destruiert es seine eigenen Existenzgrundlagen. Der bürgerliche Aufklärungsprozeß, dessen Rationalitätsprinzip die Mythen zersetzen sollte, zersetzt am Ende das Subjekt selbst. "Aufklärung", so lautet einer der Kernsätze der "Dialektik der Aufklärung", "ist totalitär".¹²³⁾ Diese Einsicht berührt jede geschichtswissenschaftliche Rekonstruktion, die mit einem Begriff des 'historischen Subjekts' operiert. Dies gilt auch für den abgeschwächten Fall, daß, wie im neueren Konzept narrativer Erzählkonstruktionen, das 'Subjekt der Geschichte' lediglich den Status einer 'regulativen Idee' erhält. "Das 'Subjekt der Geschichte'", so konzedieren Anacker/Baumgartner, "ist genau in dem Sinn regulative Idee, wie die Geschichte selbst: beides hat den Stellenwert eines Organisationsprinzips für Konstruktionen ..."¹²⁴⁾ Die historischen Rekonstruktionen aber bleiben unter der regulativen Idee des Geschichtssubjekts mit einem Konzept von Fortschrittsgeschichte liiert, deren Progreß sich wohl nicht naturnotwendig herstellen muß, deren Möglichkeit in den Rekonstruktionen jedoch immer intendiert ist. Doch verfällt mit der Einsicht, daß der bürgerli-

che Zivilisationsprozeß das 'historische Subjekt' weniger denn je hervorbringt, vielmehr es geschichtlich verurteilt und liquidiert, die konstruktive Klammer von Geschichtssubjekt und Fortschrittsgeschichte der Skepsis. Begriffe wie 'Aufklärung' und 'Emanzipation' lassen sich mit dem 'Abbau von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung' nicht so schnell über einen Leisten schlagen, wie es U. Herrmann vorschwebt, wenn er der erziehungswissenschaftlichen Historik attestiert, sie zielen "auf historische Bildung als Prozeß der Bewußtseinsveränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik politischer Praxis als Prozeß der Gesellschaftsveränderung in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung."¹²⁵⁾ Denn die radikalisierte, besinnungslos gewordene Aufklärung unterminiert das Geschichtssubjekt derart, daß die historische Rekonstruktion unter der Idee des Geschichtssubjekts weniger als Fortschritts-, denn als Verfallsgeschichte zu konzipieren wäre. Hegels Absicht, die auch in der von allen geschichtsobjektivistischen Irrtümern gereinigten narrativen Geschichtsmethodologie noch durchschimmert, Geschichte positiv im Hinblick auf Kategorien wie Freiheit und Gerechtigkeit zu konstruieren, wäre in ihr Gegenteil zu wenden. "Eine philosophische Konstruktion der Weltgeschichte", so heißt es in pointierter Abkehr von Hegel in einem der Entwürfe der "Dialektik der Aufklärung", "hätte zu zeigen, wie sich trotz aller Umwege und Widerstände die konsequente Naturherrschaft immer verschiedener durchsetzt und alles Innermenschliche integriert."¹²⁶⁾ Der Prozeß der Aufklärung bleibt in dieser Perspektive untrennbar verquickt mit der unmäßigen Steigerung gesellschaftlicher Herrschaft. Ihr soll sich die Natur beugen, sowohl die äußere der gegenständlichen Welt wie auch die innere der Individuen. Je mehr sich daher im Zivilisationsprozeß das gesellschaftliche Leben durchrationalisiert, um so mehr ergreift der Gesellschaftsprozeß vom Einzelnen Besitz. Was bei Hegel unter der Chiffre 'Weltgeist' sich zur Allgemeinheit entfaltet, hat sein Leben an den Einzelnen, über die das Allgemeine schließlich rücksichtslos hinwegrollt. Die Gewalt des Weltgeistes sabotiert in letzter Konsequenz die Individuen. Je reicher daher "ein Allgemeines mit den Insignien des Kollektivsubjekts ausgestattet ist, desto spudloser verschwinden darin die Subjekte."¹²⁷⁾ Kritische Ge-

schichtswissenschaft hätte daher den Blick zu richten auf das, was der Geschichtsverlauf deformiert und geschlagen am Wege liegen läßt: die einzelnen Individuen, über denen Geschichte sich zum leidvollen Geschick zusammenzieht. Die kritische historische Rekonstruktion hat nicht länger an einem Geschichtssubjekt ihre ultima ratio, das im losgelassenen Autonomiestreben zugleich zum Inbegriff totaler Herrschaft gerinnt, sondern sie folgt der geschichtlichen Logik des Zerfalls von Subjektivität. Der blanke Optimismus der Aufklärungsphilosophie ist ihr darin abhandengekommen. Er hat sich im historischen Prozeß letztlich selbst überlebt. "Die Behauptung eines in der Geschichte sich manifestierenden und sie zusammenfassenden Weltplans zum Besseren wäre nach den Katastrophen und im Angesicht der zukünftigen zynisch. Nicht aber ist darum die Einheit zu verleugnen, welche die diskontinuierlichen, chaotisch zersplitterten Momente und Phasen der Geschichte zusammenschweißt, die von Naturbeherrschung, fortschreitend in der Herrschaft über Menschen und schließlich die über inwendige Natur. Keine Universalgeschichte führt vom Wilden zur Humanität, sehr wohl eine von der Steinschleuder zur Megabombe. Sie endet mit der totalen Drohung der organisierten Menschheit gegen die organisierte Menschheit, im Inbegriff von Diskontinuität. Hegel wird dadurch zum Entsetzen verifiziert und auf den Kopf gestellt. Verklärte jener die Totalität geschichtlichen Leidens zur Positivität des sich realisierenden Absoluten, so wäre das Eine und Ganze, das bis heute, mit Atempausen, sich fortwälzt, teleologisch das absolute Leiden."¹²⁸⁾ Eine historische Rekonstruktion aber, die unter dem Blickwinkel des Zerfalls von Subjektivität ihre Phänomene visiert, findet ihren Sinn nicht darin, dieses Leiden selbst noch einmal geschichtsmetaphysisch zu erhöhen. Sie richtet den Blick auf die im geschichtlichen Prozeß geschlagenen Wunden, die nicht länger bluten sollen. Das ist ihre negative Gestalt von Hoffnung, die darum weiß, daß kein Eingedenken an Transzendenz mehr möglich ist "als Kraft der Vergängnis: Ewigkeit erscheint nicht als solche, sondern gebrochen durchs Vergänglichste hindurch."¹²⁹⁾

Unter der rekonstruktiven Prämisse des Zerfalls von Subjektivität aber wird es möglich, den Prozeß nachzuzeichnen, in dem die Bildungstheorie im pädagogischen Feld ihre zentrale Relevanz zuse-

hends verliert. Die Bildungstheorie folgt in ihrem historischen Gestaltwandel der 'Logik des Zerfalls von Subjektivität'¹³⁰⁾. Damit ist zugleich angezeigt, daß der Zerfall von Subjektivität keinem blinden Schicksal unterliegt. Weder ist die Logik des Zerfalls dogmatisch dekretiert, gleichsam geschichtsmetaphysisch beschlossen, noch ist sie als ontologisches Seinsgeschick vorstellbar. Sie ist Ergebnis eines begrifflichen Aneignungsprozesses der historisch faßbaren Wandlungen von Subjektivität im Prozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Dabei liegen die Momente ihres Niedergangs von Beginn an in den widersprüchlichen Konstitutionsbedingungen bürgerlicher Subjektivität umschlossen. Im Prozeß der Dialektik der Aufklärung wird letztlich ausgetragen, was schon die "Urgeschichte der Subjektivität"¹³¹⁾ in nuce enthält: die Geschichte der Introversion des Opfers, der notwendigen Entsagung des Subjekts, der es schließlich selbst zum Opfer fällt. Doch treten diese Widersprüche erst im reifen Stadium mit Beginn des Verfalls ganz vor Augen. Der Kristallisationspunkt der dialektischen Rekonstruktion ist daher das aktuelle Verfallssyndrom. "Die höchste Reife und Stufe", heißt es schon in Hegels 'Großer Logik', "die irgendetwas erreichen kann, ist diejenige, in welcher sein Untergang beginnt."¹³²⁾ Die Rekonstruktion selbst aber geht hinter die unmittelbaren Erscheinungsformen der Krise zurück, um sie in ihrer Genese begrifflich zu fassen. Und die entfaltete Genese gibt der Krise allererst ihre ganze begriffliche Tiefe. Die dialektische Rekonstruktion bleibt damit - bei aller Gegnerschaft zur Hegelschen Geschichtsmetaphysik - methodologisch in der Bahn des Hegelschen Verfahrens des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Das 'Konkrete', worauf sie abzielt, ist gerade nicht, was dem gesunden Menschenverstand dabei vorschwebt: der klassifizierbare Einzelbefund, sondern ein synthetisches Wissen. Vom Abstrakten zum Konkreten aufzusteigen bezeichnet ein Denken, das sich das Konkrete als Geistig-Konkretes - d.h. begrifflich Durchdrungenes - aneignet. Die dialektische Rekonstruktion enthält so Geschichte in konzentrierter Form, doch ist sie nicht ihre unmittelbare Kopie. Denn "subjektiver und objektiver Anfang des Erkennens sind so wenig identisch wie begriffliche Vermitteltheit und reale Genesis einer Sache."¹³³⁾ Das Vorwärtsschreiten in der Erkenntnis ist - wie Hegel demon-

striert - zugleich immer ein Rückwärtsschreiten in den Grund, "von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und ... hervorgebracht wird. Dies Letzte, der Grund, ist denn auch dasjenige, aus welchem das Erste hervorgeht, das zuerst als Unmittelbares auftrat."¹³⁴⁾ Theoretische Erkenntnis kann also nicht bei einer bloßen Sammlung von Kenntnissen stehenbleiben. Die Anstrengung des Begriffs zielt darauf, die sinnliche Oberfläche des Tatsachenmaterials zu durchdringen, die Unmittelbarkeit der aktuellen Krise des Subjekts begrifflich aufzuschlüsseln, um ihren immanenten Zusammenhang zu entfalten. In Adornos Begriff der 'Logik des Zerfalls' ist ein solcher immanenter Zusammenhang gefaßt. Insofern nun Bildungstheorie in ihren historischen Wandlungen den Konstitutionsprozeß von Subjektivität im pädagogischen Feld reflektiert, bleibt sie in den Verfallsprozeß von Subjektivität unweigerlich verstrickt. Das Ende des bürgerlichen Subjekts dokumentiert sich im Niedergang der Bildungstheorie, wie umgekehrt die Stadien ihres Niedergangs die Logik des Zerfalls von Subjektivität erkennbar machen. Die dialektische Rekonstruktion der Bildungstheorie ist daher kein Selbstzweck; sie hebt die verstreuten, in Vergessenheit geratenen Momente der Geschichte des Subjekts ins Bewußtsein, damit es zur Besinnung komme. Das Medium ihres Gedankens ist die Hoffnung, daß die theoretische Selbstreflexion ein Movens sein kann, der Barbarei Einhalt zu gebieten, die im Niedergang des Subjekts allgemein zu werden droht.

Daß Bildungstheorie ihre aktuelle theoretische Relevanz nur im Durchgang durch die Kritik und gesteigerte Selbstreflexion ihrer historischen Vorläufer gewinnt, gehört zu den zentralen Einsichten des Heydornschen Bildungsdenkens. Seine bildungstheoretischen Analysen schöpfen ihre Brisanz insbesondere aus dem Sachverhalt, daß seine historischen Rekonstruktionen implizit der Logik des Zerfalls von Subjektivität auf der Spur bleiben. Der Weg des bürgerlichen Menschen, den seine Entwürfe präzise und knapp umreißen - "kollektiver Aufstieg, Atomisierung des Individuums, schließlich dessen Unmöglichkeit zu leben, die Auflösung der intellektuellen und ökonomischen Autonomiebehauptung"¹³⁵⁾ - wird dechiffriert als Zerfallsprozeß, in dem die anfänglich intendierte Mündigkeit des Subjekts in ihrem Gegenteil terminiert:

"Die Vokabel der Emanzipation wird zur negativen Utopie."¹³⁶⁾ Das aber ist für Heydorn kein Anlaß, den Anspruch von Freiheit, der in jeglichem Bildungsdenken mitgesetzt ist, einfach aus dem Bewußtsein zu löschen. Seine Analysen nehmen ihren Ausgangspunkt von der gegenwärtigen Krise des Bildungsdenkens, um diese Krise selbst noch als äußerste Zuspitzung eines gesellschaftlichen Prozesses zu begreifen, der den Autonomieanspruch der Individuen hintertreibt. Das Ziel seiner historischen Rekonstruktionen liegt für Heydorn darin, als Moment einer gesellschaftspolitischen Praxis das Imperfekt zum Futur zu bringen, den unbeendeten, brachliegenden Anfang für seine zukünftigen Möglichkeiten aufzuschließen. "Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig; sie ist keine List der Vernunft."¹³⁷⁾ Sie konstituiert sich stets auch als rettende Kritik, als "Kommunikation über die Zeiten, unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land."¹³⁸⁾ Die Aufgabe, die Heydorn damit der historischen Reflexion stellt, ist von immenser Spannweite: "Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden, es gibt keine Entlassung aus der Mühsal Nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenze der Gegenwart zur menschlichen Zukunft hin überschreiten."¹³⁹⁾ Um nichts weniger geht es als die Rekonstruktion jenes Bildungsprozesses, in dem die empirischen Menschen in der Aneignung des Gangs ihrer geschichtlichen Arbeit sich als Subjekt der Geschichte zu setzen versuchen und dennoch - widersprüchlich genug - sich immer tiefer in Herrschaftsmechanismen verstricken. Daraus führt kein plötzlicher Sprung ins Reich der Freiheit. Doch duldet kritisches Denken ebenso wenig, daß die Individuen zu Kreuze kriechen. Kritische Bildungstheorie gibt den Anspruch auf Autonomie nicht blind dem Weltenlauf preis.

Der kritische Anspruch, der mit dem Begriff der Bildung selbst gesetzt ist, erzeugt Unbehagen. Der Verweis auf seine Antiquiertheit gehört entsprechend zu den gängigsten Entlastungsformen. Man gewährt ihm allenfalls noch einen Platz im verstaubten Museum pädagogischer Ideale; danach geht man zur Ta-

gesordnung über. Die Bildungstheorie wird abgeschoben ins Niemandsland des Vergessens. Darin teilt sie das Geschick des enthistorisierten Bewußtseins. Ihre Unzeitgemäßheit aber ist zugleich ihr Stachel. Denn Bildung meint mehr als abgewetzte Klassik, und sie reicht weiter, als die Bildungsphilister des Großbürgertums jemals ahnen konnten. Noch das aktuelle Elend der Bildungstheorie verweist auf uneingelöste Hoffnungen, die sie seit Beginn der bürgerlichen Epoche in sich trägt. Schon die Renaissance gibt den ersten Fingerzeig: Bildung, so lehrt Pico della Mirandola, soll aus der Haft ins Freie führen. Bildungstheorie birgt die Erinnerung an eine befreite Menschheit in sich, an erfüllte Individualität, an die Versöhnung von Individuum und Gattung. Sie bleibt eingelassen in die geschichtlichen Widersprüche, entspringt aus ihnen und führt geradewegs in sie hinein. Denn der Anspruch von Freiheit, den sie mit sich führt, entsagt vorbehaltloser Einwilligung. Verstrickt in die Widersprüche des gesellschaftlichen Lebens konkretisiert sich der Gehalt von Bildung vornehmlich im Widerstand gegen die wechselnden Gestalten ihrer Verleugnung und Verfremdung. Aus diesem Grund versteht sich, daß Heydorns theoretische Analysen der Bildung keine Ziele setzen, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht. Bildung erfüllt sich für ihn in bestimmter Negation. Ihre Ziele liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrunde, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der gesellschaftlichen Widersprüche betreibt.¹⁴⁰⁾ Diese gesellschaftlichen Widersprüche haben selbst eine Geschichte, in die der Gestaltwandel der Bildungstheorie eingelassen ist. Er entspringt aus dem gegensätzlichen Zusammenhang des Denkens mit dem, was es nicht ist, der Natur. Denn die Menschen müssen, um Denken zu können, der Physis die Mittel zur Reproduktion ihres physischen Lebens abgewinnen. Umgekehrt aber "geht ihr Selbstbewußtsein in jeden Arbeitsakt ein; so ist die Tätigkeit der Reproduktion nur faßbar als eine der Produktion: aus der auf eigenen, im Bewußtsein gesetzten Zwecke gründenden Tätigkeit resultiert mit der Aneignung der Natur auch ein verändertes Selbstbewußtsein."¹⁴¹⁾ Die theoretische Erkenntnisarbeit "richtet sich zunächst an die Natur, aber in ihr erkennt der Mensch sein Angesicht, sieht er das eigene Auge zum

ersten Mal; die Frage nach der Wahrheit wird zur Frage nach dem Menschen, nach seiner unverkürzten Wirklichkeit".¹⁴²⁾ Indem sich die denkenden Menschen an ihrem Gegenstand, der Natur, abarbeiten, entfalten sie den Inhalt, mit dem sich ihr Begriff von sich selbst füllen kann. Eine Aussicht wird möglich, die das Joch der Natur sprengt. Mündigkeit meint in ihrem Beginn die Möglichkeit autonomer Selbständigkeit der Individuen gegenüber dem Zwang der Natur. Und Bildung ist diese zu Bewußtsein gebrachte, im Bewußtsein gehaltene Möglichkeit. Sie ist "Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst."¹⁴³⁾

Allen Fassungen des Begriffs eignet derselbe substantielle Gehalt: Sie "sind auf das Bewußtsein gerichtet, das eben erst die Schalen dunkler Umfassung durchbrochen hat, damit auf Distanz, Reflexion, kritisch-analytisches, freiheitliches Verhältnis zur Welt."¹⁴⁴⁾ Doch wechseln die geschichtlichen Bedingungen, unter denen sich der Mensch als sein eigener Täter entdecken kann. Wohl wird der entscheidende Weg zur Mündigkeit über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur eröffnet. Um aber den Naturzwang zu brechen, muß der Mensch sich selbst in Zucht nehmen. Freiheit wird nicht verschenkt; sie wird erarbeitet in der mühseligen Aneignung des Fremden. Der bürgerliche Zivilisationsprozeß verknüpft so Autonomie und Unterwerfung auf widerspruchsvolle Weise. Keine Bildung ist aus diesem Widerspruch entlassen.

Die Geschichte der Vernunft in der bürgerlichen Gesellschaft ist die Geschichte ihrer Entzweiung. Mit der "Versenkung in ihr Anderes macht sich die Vernunft zum Widerspruch ihrer selbst, teilt sie die Arbeit, zerreißt die Gattung in Knechte und Herren, die gesellschaftliche Produktion in die Reiche geistiger und körperlicher Arbeit."¹⁴⁵⁾ Je mehr die bürgerliche Gesellschaft Bildung zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, um so mehr liefert sie die Bildung damit auch partiellen Zwecken aus. Sie muß es tun, weil nur Aufklärung als zunehmende Rationalität der Produktion und des Verkehrs ihr partikulares Interesse befriedigen kann. Notwendig aber insistiert jene Rationalität als Bildung auf Überwindung der Partikularität. Denn

sie kann sich ihrem eigenen Anspruch nach nicht damit begnügen, daß die Gesellschaft des Menschen nicht als Menschen, sondern, immer nur partiell, als Bruchstück bedarf.¹⁴⁶⁾ Diese im Bildungsprozeß selbst erhaltene Entzweiung, die Heydorn als Widerspruch von Bildung und Herrschaft thematisiert, harrt ihrer Versöhnung. Sie wird im Prozeß bürgerlicher Aufklärung als begriffene Differenz schließlich so weit aus dem Gedächtnis gelöscht, daß sich die zu Beginn der bürgerlichen Epoche in den Blick genommenen Aussichten verdunkeln. "Zwar unterscheidet sich von Beginn an die Bildung des Organisators der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch faßt das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Menschheit."¹⁴⁷⁾ Bürgerliche Vernunft als Prinzip der Herrschaftskritik konnte sich die Form der Bildung geben, weil die Schranke ihres bürgerlichen Wesens noch weitgehend in ihr verschlossen lag.¹⁴⁸⁾ Je mehr das Bürgertum im Prozeß der industriellen Revolution jedoch die pauperisierten Massen aus sich ins Niemandsland entließ, um so mehr mußte sie ihrem eigenen Anspruch auf Universalität der Vernunft die Spitze abbrechen. Universalität wurde zur Universalität ihres Herrschaftsanspruchs, mithin zur Universalität eines Partikularen. Schließlich reißt das Bürgertum die im Bildungsbegriff verbundenen Momente von Naturbeherrschung und Autonomieanspruch auseinander. "So wird beides falsch: die Produktionsbildung, ohne die die Menschheit aus den Zwängen ihrer Naturgeschichte nicht heraustreten kann, und die - im weiten Sinne - ästhetische Bildung"¹⁴⁹⁾, in der das Bürgertum sich vom Helotentum der Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums ablöst, um "sich in einer imaginären Freiheit zu spiegeln."¹⁵⁰⁾ Der radikale Wandel von Herrschaft stellt im Resultat bürgerlicher Gesellschaft den Vernunftanspruch letztendlich auf den Kopf: "Vernunft ist im Gang der bürgerlichen Geschichte vom denknöthigen Prinzip der Kritik aller Herrschaft zum Prinzip der Kritik aller partikularen Herrschaft geworden und hat sich schließlich mit der Ablösung der Verwertungsprozesse von den Zwecksetzungen der Menschen im Industriekapitalismus zum Prinzip universaler Herrschaft verkehrt."¹⁵¹⁾

Der Entwicklungsgang der Naturwissenschaften kommt diesem Verdrängungsprozeß entgegen, insofern ihr Fortschritt davon abhängt, einzelne Gegenstände aus ihren Zusammenhängen zu lösen. Indem sie die Realität des Ganzen als nominalistisch irrelevant zurückweisen, wird zugleich Verzicht geleistet auf den einheitlichen Grund, der sich im universalen Vernunftanspruch artikuliert. Unter den Trümmern partikularer Erkenntnisse tritt das zerrissene Bild eines ganzen, einheitlichen Menschen nicht mehr hervor. Eben jene Naturwissenschaften verdrängen in ihrer verselbständigten Entwicklung die Idee des Subjekts, deren - wenn auch noch so rudimentäre Wirklichkeit - die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit als Naturwissenschaft ist.¹⁵²⁾ Sie erzwingen mit ihrer technischen und technologischen Konsequenz eine beschleunigte Entwicklung der Bildungsinstitution, in der der Anspruch eines mündigen, in das Recht seines vernünftigen Wesens eintretenden Menschen jedoch trotz allem festgehalten ist. Denn "gerade das bürgerliche Herrschaftsinteresse muß Universalität der Bildung wenigstens formell stets weitertreiben; entscheidend daran ist, daß den Massen die Bildung nicht mehr versagt wird, sondern daß die Institution sich ihnen öffnen muß."¹⁵³⁾ Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozeß unterworfen. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Gleichzeitig damit rückt sie den Bildungsprozeß uneingeschränkt unter den Begriff der Verwertung. Der umfassende Verwertungscharakter von Bildung, womit in Wahrheit nur noch Ausbildung für Verwertungsprozesse gemeint ist, verstümmelt wohl ihren ursprünglichen Begriff. Doch wird der Widerspruch von Bildung und Herrschaft gerade jetzt erst auf die Spitze getrieben, indem die Gefahr objektiv zunimmt, "daß das Subjekt dennoch aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht... Die Gesellschaft hat Bildung umfassend gemacht. Dies entspricht dem Grad ihrer rationalen Struktur, dem abstrakten Charakter ihrer Produktion ... Die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet."¹⁵⁴⁾ Dem umfassenden Charakter, den die Bildung angesichts des Standes der technischen Entwicklung gewonnen hat, entspricht eine umfassende Paralysierung des Bewußtseins, die das gesellschaftliche System gegen Einbrüche absichern soll.

Hauptmittel der Verdunklung ist der positivistische Wissenschaftsbegriff mitsamt seinen neueren Spielarten selber. Unter seinem Zugriff lösen sich alle qualitativen Inhalte in Quantitäten auf. "Gegenüber einer Wirklichkeit, deren Zusammenhang der Begreifbarkeit entzogen wird, soll auch das Subjekt sich nicht mehr als Einheit fassen können: Es wird sich zum Bündel von Bedürfnissen, Funktionen, Qualifikationen."¹⁵⁵⁾ Der Mensch wird befreit, indem er von seinem Bewußtsein befreit wird. Doch ist wichtig zu erkennen, daß diese auf Ohnmacht der Bildung abzwelkende Paralysisierung eben die Macht der Bildung voraussetzt. Diese Antithese will im Leib der Gesellschaft entfaltet werden. Kritische Bildungstheorie gewinnt damit eine Bedeutung wie nie zuvor. Mit der Zuspitzung des Widerspruchs, der Steigerung der Potenz von Bildung durch die Notwendigkeit der Bildungsinstitution für die Zwecke universeller Herrschaft, wird die Bildung zu einer Macht, ohne die der Zwangszusammenhang nicht durchbrochen werden kann.

"So erscheint es zunächst unumgänglich, den Bildungsbegriff aus seiner Verschüttung zu befreien, seinen Inhalt neu zu vergegenwärtigen. Bildung zielt auf die allseitige Entfaltung des Menschen als eines bewußten Wesens. Natur und Geist sind darin gleichzeitig aufbewahrt und wollen miteinander versöhnt sein."¹⁵⁶⁾

III.

Diese Versöhnung aber kann nicht gelingen, wo sich das Prinzip identifizierender Rationalität ins Unermeßliche steigert. Denn Identifikation bannt die Dinge wie die Menschen in die Immanenz des Daseins. Wohl erwächst aus der vollzogenen Identifikation erst das identische Ich, doch geschieht dies stets um den Preis einer 'Selbstfeststellung'. Das identisch zusammengehaltene Ich ist im wörtlichen Sinn Subjekt: Es ist zugleich sich selbst unterworfen. Eben darin wird die Dialektik bürgerlicher Subjektivität manifest: Das Ich erwirbt seine innere Organisationsform in dem Maße, als es, um die Barbarei einer entfesselten Natur zu bezwingen, das Amorphe in sich, die innere Natur bezwingt. Doch bleibt die Naturbeherrschung an die introjizierte Gewalt von

Menschen über Menschen, an die des Subjekts über seine eigene Natur gekettet. Mit zunehmender Revolutionierung der Produktivkräfte wächst dieser Zwang zur Selbstverstümmelung, der die Menschen einer neuen Barbarei zutreibt.¹⁵⁷⁾ Adorno hat diesen widersprüchlichen Zusammenhang schon im frühesten Stadium des bürgerlichen Zivilisationsprozesses aufzuweisen gesucht. An der Homerischen Odyssee, dem "Grundtext der europäischen Zivilisation"¹⁵⁸⁾, entfaltet er die spezifische Logik bürgerlicher Selbsterhaltung, die zugleich den Betrug am Selbst involviert. Indem Odysseus sich den mannigfaltigen Verlockungen und übermächtigen Gewalten ausliefert und es mit ihnen aufnimmt, gewinnt er jene Härte des Selbst, die ihn alle Gefahren bestehen läßt. Seine List dient gerade dazu, die Praxis des Betrugs an der Natur, die das mythische Opfer anstrebt, indem es die Macht der Götter durch die ihnen geweihten Opfer bricht, zu vollenden. Denn mit der List "wird ... das Moment des Betrugs am Opfer ... zum Selbstbewußtsein erhoben."¹⁵⁹⁾ Doch indem das Selbst den Zwang, den Natur auf es ausübt und dem das Opfer kraftlos entspricht, ohne mit ihm versöhnen zu können, dadurch aufzuheben versucht, daß es ihn durch Anpassung, d.h. durch rational gehandhabte "Mimesis"¹⁶⁰⁾ an ihn, gegen ihn selbst wendet, entrinnt es dem Zwang gerade nicht: Das Selbst steht, um dem Zwang seiner Auflösung durch Natur zu entgehen, nun selbst unter dem fortwährenden Zwang, sich als identisch beharrendes Selbst gegen den auflösenden Naturzwang beständig zu behaupten. "Das identisch beharrende Selbst, das in der Überwindung des Opfers entspringt, ist unmittelbar doch wieder ein hartes, steinern festgehaltenes Opferritual, das der Mensch, indem er den Naturzusammenhang seinem Bewußtsein entgegensetzt, sich selber zelebriert."¹⁶¹⁾ Das Glück, das Zivilisation verspricht, muß sie daher um dieses Glücks willen zugleich wieder suspendieren. Von daher verstehen sich alle Fluchtversuche, die das bürgerliche Subjekt in seiner Geschichte unter dem steigenden Druck der Selbstbehauptung eingegangen ist. Die romantische Rückkehr in den Schoß der Natur, die Euphorie des Rausches, die das Ende des bürgerlichen Zeitalters einläuten, stehen unter dem Zeichen einer falschen Versöhnung. Gleich dem "Gesang der Sirenen lockt eine amorphe Natur den Menschen zur unvermittelten Rückkehr, bietet ihm ein Entrinnen aus der Zivil-

sation an, die Erleichterung, sich seiner Identität zu entledigen."¹⁶²) Doch bleibt gegenüber ihrer falschen Negation die Unwahrheit bürgerlicher Subjektivität noch in ihrem Recht. Denn Freiheit, die das Subjekt im Brechen des Naturzwangs zu erringen sucht, wäre nicht nur gegen die Repressivität des Ich-Prinzips gewendet, sondern hätte auch dessen Widerstandskraft gegen ein Zerfließen ins Amorphe der eigenen Natur zu bewahren. Die Genese des Selbst aus seinen naturgeschichtlichen Voraussetzungen ist in dieser Widersprüchlichkeit verstrickt. Das Fatale des abendländischen Zivilisationsprozesses besteht gerade darin, daß der Mensch als Selbst der Natur sich entgegensetzt, um sie zu beherrschen, und so sich als Natur verleugnet. Mit der Verleugnung der Natur im Menschen aber "wird nicht bloß das Telos der auswendigen Naturbeherrschung, sondern das Telos des eigenen Lebens verwirrt und undurchsichtig."¹⁶³)

Der durch die Konstitution des Selbst in Gang gesetzte Fortschrittsprozeß bleibt naturverfallen. Die Naturverfallenheit, die sich noch in aller naturbeherrschenden Rationalität durchhält und zum Ausdruck bringt, setzt sich auf gesellschaftlicher Ebene als Herrschaftscharakter der Gesellschaft fort. Das Moment des Betrugs, das Adorno schon dem Homerischen Gastgeschenk als die "Mitte zwischen Tausch und Opfer"¹⁶⁴) attestierte, wird mit der Ausbreitung des Tauschprinzips in der modernen industriellen Gesellschaft universell. Selbsterhaltung wird in der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft aufgrund der umfassenden Ausbreitung des Tauschprinzips damit identisch, eine blinde Funktion des universellen Warenaustauschs zu sein. Während die Individuen zu bloßen Funktionsträgern regredieren, tritt ihnen der durch den Tausch produzierte totale gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als ein undurchsichtiges Ansich gegenüber, dem sie sich blind zu unterwerfen haben. Was immer in der gesellschaftlichen Totalität existieren will, kann nur als "Füranderessein"¹⁶⁵) existieren. In der 'hermetisch geschlossenen Gesellschaft' wird die Identität des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs damit bezahlt, "daß nichts zugleich mit sich selber identisch sein

darf".¹⁶⁶⁾ Damit ist Hegels Bestimmung von Subjektivität in ihr gesellschaftliches Gegenteil überführt. Hegel hatte noch mit dem Ausgang der französischen Revolution und der Konstitution des bürgerlichen Staates Subjektivität als welthistorische Gestalt bestimmt, in der die Substanz der Freiheit positiv zum Begriff komme.¹⁶⁷⁾ Mit ihr sei "das neue, das letzte Panier aufgethan, um welches die Völker sich sammeln, die Fahne des freien Geistes, der bei sich selbst und zwar in der Wahrheit ist, und nur in ihr bei sich selbst ist."¹⁶⁸⁾ Doch hatte schon Marx in der Kontrastierung von politischer und menschlicher Emanzipation¹⁶⁹⁾ dagegen eingewendet, daß im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft Subjektivität nicht zu ihrer eigentlichen Freiheit gelange, sondern nur zu ihrer politisch gebrochenen Gestalt, die dem menschlichen Emanzipationsprozeß recht eigentlich die Spitze abbricht: "Die feudale Gesellschaft war aufgelöst in ihren Grund, in den Menschen. Aber in den Menschen, wie er wirklich ihr Grund war, in den egoistischen Menschen ... Der egoistische Mensch ist das passive, nur vorgefundene Resultat der aufgelösten Gesellschaft, Gegenstand der unmittelbaren Gewißheit, also natürlicher Gegenstand. Die politische Revolution löst das bürgerliche Leben in seine Bestandteile auf, ohne diese Bestandteile selbst zu revolutionieren und der Kritik zu unterwerfen... Endlich gilt der Mensch, wie er Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft ist, für den eigentlichen Menschen."¹⁷⁰⁾ Gerade darin liegt Hegels Trugschluß, den bürgerlichen Menschen als den eigentlichen gesetzt zu haben. Wohl befreite die mit der Renaissance sich anbahnende bürgerliche Existenzweise den Menschen von überkommenen Fesseln und lieferte den entscheidenden Beitrag zum Aufbau eines tätigen, kritischen, verantwortungsbewußten Selbst, so daß - nach einem Wort Burckhardts - der Renaissance-Italiener, der 'Erstgeborene unter den Söhnen des modernen Europas' wurde. Zugleich aber atomisierte die sich konsolidierende warenproduzierende Gesellschaft die Individuen und produzierte deren wachsende Vereinsamung, Angst und Isolation. Der Triumph der fortschreitend instrumentalisierten Vernunft ist so zugleich der Triumph einer Realität, die dem Subjekt als absolut, überwältigend gegenübertritt. Sie verwan-

delt die gesellschaftliche Beziehung der Personen tendenziell in ein gesellschaftliches Verhältnis von Sachen und bringt Individualität nur noch als jene solipsistisch konstruierte Monade ins Spiel, die "im absoluten Gegensatz zur Gesellschaft deren innerstes Prinzip"¹⁷¹⁾ verkörpert. Das im Funktionszusammenhang der modernen Gesellschaft erzwungene Füranderessein, das keinen mehr bei sich selbst beläßt, wird zugleich zu einem isolierten, abgespaltenen Fürsichsein. "Es stellt dieser eigenartige Mechanismus die Lösung dar, die in der modernen Gesellschaft von einer Mehrzahl der Normalmenschen gesucht und gefunden wurde: Das Individuum gibt es auf, es selbst zu sein, und übernimmt zur Gänze die Sorte Persönlichkeit, die sich ihm in Form einer Zivilisationsschablone darbietet und aufgrund deren es genau so wird, wie man es von ihm erwartet... Jeder, der seine Individualität aufgibt, ein Automat wird gleich Millionen anderer Automaten ringsum, muß nicht mehr Alleinsein und Bangen empfinden. Aber der Preis, den er dafür entrichtet, ist hoch: Es ist der Verlust seines Selbst."¹⁷²⁾ Wie Odysseus Erfüllung nicht kennt und um seiner Selbsterhaltung willen sich nicht erlauben darf, so auch das Mitglied der modernen Tauschgesellschaft nicht. Glück ist ihm durch die universelle Herrschaft des Tauschwerts verstellt. Darin, daß in der modernen Tauschgesellschaft Selbsterhaltung als totale Ohnmacht jedes Einzelnen sich wider sich selbst kehrt, erweist sich für Adorno die fortgeschrittene Selbsterhaltung dieser Stufe als von der gleichen Dialektik der Selbsterhaltung bestimmt, wie sie für die Urgeschichte der Subjektivität an Odysseus aufgewiesen worden ist: Gleich dieser wird das moderne Individuum durch seine angestrengten Versuche der Selbsterhaltung deren eigenes Opfer.¹⁷³⁾

Das Ritual des Opfers gewinnt die Form blinder Anpassung, bloßen Reagierens auf Vorgegebenes. An die Stelle intendierter Autonomie tritt unter der Übermacht des Ganzen die Fähigkeit zum Durch- und Unterschlüpfen, zum Überstehen des eigenen Untergangs. Weil die Rationalität eines festen, identischen Ichs sich unter den Bedingungen totaler Vermittlung nicht mehr verwirklichen läßt, zerfällt die Kohärenz des Ichs. Die einzelnen werden zur Identität mit dem negativen Ganzen verhalten

und so auf die "Reaktionsweise von Lurchen" ¹⁷⁴⁾ heruntergebracht. Es sind - in Mitscherlichs prägnanter Formulierung - nurmehr Menschen möglich, "die von den situativen Bedingungen ihre Impulse entlehnen und sich ebenso wie diese protheushaft ändern, ohne daß die einzelnen Momente zu einer einheitlichen Geschichte zusammenwachsen. Geschichte setzt Gedächtnis voraus; dies scheint unter den extremen Anforderungen unserer Großzivilisation auf das Fachwissen beschränkt zu sein; es entspricht ihm kein ebenso geschärftes Gedächtnis für die eigene Affektgestalt, für das Selbst, für die unumgänglichen Krisen und Brüche seiner Entwicklung." ¹⁷⁵⁾ Mit steigender psychischer Diskontinuität und Inkohärenz des Subjekts aber wird die Idee der Bildung obsolet. Ihrer Intention, das Subjekt aus seinen Abhängigkeiten zu befreien, damit es sich im Einklang mit seiner eigenen Bestimmung verwirkliche, wird zusehends der gesellschaftliche Boden entzogen. ¹⁷⁶⁾ Zwar war die philosophische Idee der Bildung auch auf ihrer Höhe zur Zeit des Humanismus in sich antinomisch, insofern ihr auch hier die gesellschaftliche Basis realer Autonomie fehlte. Doch eignete ihr ein Versprechen von Freiheit - darin gerade liegt das Moment von Wahrheit am Geiste - das der Verselbständigung des Geistes gegenüber dem realen Lebensprozeß sich verdankte. Der aus Naturbeherrschung entsprungene Geist gewinnt dadurch, daß er sich dem, woraus er entsprungen ist, als ein anderes entgegensetzt, eine Dignität eigenen Wesens. Als ein Naturbeherrschung auch transzendierender wird der Geist zur "Verheissung von Freiheit" ¹⁷⁷⁾. Und als solcher ist er unabweisliche Bedingung von Kultur und Bildung, in der sich solche Freiheit - sei es auch nur als zukünftig einzulösendes Versprechen und somit nur scheinhaft - verwirklicht. Das Autonome am Geiste verdankt sich einer Hypostase, die ihm Raum gibt, den Begriff eines dem materiellen Prozeß planer Naturbeherrschung gegenüber anderen zu entwickeln und kritisch festzuhalten. Doch ist in diesem Prozeß der Verselbständigung Bildung auch zugleich gefährdet. Sie wird gerade dann falsch, wenn sie sich der Erinnerung an den Ursprung der Autonomie des Geistes entschlägt und sich aufspielt, als wäre dieser die verwirklichte Freiheit selber. "Weil die traditionelle Kultur durch die Autonomie-setzung des Geistes um der Erhaltung der Einheit solcher Au-

tonomie willen den Raum gesellschaftlich-geschichtlicher Praxis sich selbst überlassen und freigegeben muß, bringt sie aufgrund solcher Autonomiesetzung in sich selbst zugleich auch das entgegengesetzte Moment der Anpassung an das Gegebene hervor."¹⁷⁸⁾ Während die Geschäfte des Tages ihren Gang gehen, verkümmert Bildung in zu dünner Luft. Die gesellschaftliche Praxis rollt über sie hinweg und läßt sie als ausgebrannte Hülse zurück. So gehört es zur eisernen Ration pädagogischer Theorien, die auf der Höhe der Zeit sein wollen, die klassische Konzeption von Bildung und mit ihr nolens volens den Anspruch erfüllter Subjektivität abzufertigen. Sicher bleibt die bürgerliche Konstitution des Subjekts in sich widersprüchlich verfaßt. Denn in seinem Kern wohnen die objektiven Bedingungen, die es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen verleugnen muß und die deren eigene sind. "Im Zeitalter seiner Liquidation aber wäre etwas an ihm zu bewahren: Die Kraft des Einzelnen, nicht dem blind über ihn Ergehenden sich anzuvertrauen, ebenso blind ihm sich gleich zu machen."¹⁷⁹⁾

Der Tod des Subjekts ist kein Grund zur Erleichterung. Dies bleibt auch allen ontologischen Versuchen ins Stammbuch geschrieben, die sich der Widersprüchlichkeit des Subjekts zu entledigen trachten, indem sie sich des Subjekts selbst entledigen. Ihnen gilt die humanistische Bildungsidee nicht nur als "die verhüllte Selbstermächtigungslehre einer Gruppe von Menschen gegenüber anderen, ... sondern gegenüber allem Seienden."¹⁸⁰⁾ Die Unwahrheit am Subjekt, die sie damit aussprechen, reißt die widersprüchliche Konstitution von Subjektivität jedoch auseinander und macht ihre begriffliche Fassung damit selbst falsch. Sie entsagen der Anstrengung des Begriffs, indem sie die Reflexion und mit ihr die Reflexivität von Subjektivität desavouieren. "Die eigentliche Würde des Menschen", heißt es dann, "ist die Seinserfahrung. Was der Mensch letztlich ist, das verschwindet im Selbstverständnis des Menschen als Subjekt, aber das zeigt sich im Verständnis des Menschen als Da-sein, als Da des Sein, als Stätte der Seinslichtung."¹⁸¹⁾ Es ist wahr: Das identisch festgehaltene Selbst ist die Lüge, weil es in sich den Anspruch auf Herrschaft gegenüber allem

Seienden fortschleppt. Doch gehört es zu seiner aporetischen Konstitution, dieser Herrschaft nicht widerstehen zu können ohne innere Festigkeit. Wer einzig auf seiner Liquidation beharrt, stößt am Ende wider Willen ins Horn der Gleichmacherei mit den gesellschaftlichen Verhältnissen. Dies zumindest hätte W. Hammel mitzubedenken, wenn er darauf insistiert, der Mensch könne "nur er selbst werden, wenn ihn das Andere aus seiner subjektiven Befangenheit verdrängt, wenn er um des Anderen willen seine Subjektivität vergißt."¹⁸²⁾ Ob damit nicht zugleich der uneingelöste Anspruch von Freiheit dem Gedächtnis entfällt, bleibt ihm gegenüber ebenso kritisch anzufragen wie gegenüber K. Schaller, für den der Mensch nur dann auf dem Weg der Bildung ist, wenn er sich aufgemacht hat, "die Position der Autonomie, das Bollwerk seiner Subjektivität zu verlassen."¹⁸³⁾ Die so postulierte Auflösung von Subjektivität steht stets in Gefahr, am Ende nur theoretisch zu ratifizieren, was den Menschen in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft ohnehin angetan wird. Denn das 'Andere', um dessentwillen die Menschen sich ihrer Subjektivität begeben sollen und das als Seinsgrund selbst zur Sprache kommen soll, bleibt allemal ein begrifflich wie historisch-gesellschaftlich Vermitteltes. W. Hammel selbst hat dies deutlich dargetan: "Wir haben in transsubjektiven Systemen zu handeln und uns in der Arbeit transsubjektiven Ordnungen zu unterstellen. Keinem einzelnen Subjekt ist es von sich her möglich, die Welt spiegelnd zu sammeln, oder gar die Welt zu bemastern. Trotz aller 'Weltherrschaft' des Subjekts tut sich kein 'Raum' der unabhängigen Subjektivität auf. Wir haben uns nicht wirksam über die weltlichen Objekte unserer Herrschaft erheben können. Es gibt keine autonome Subjektivität, die wir als sichernde Zuflucht aufsuchen könnten. Nur indem wir denkend und handelnd den neuen Aufgaben zu entsprechen versuchen, holen wir die gegenwärtige Welt ein und bringen das In-der-Welt-Sein in die Gegenwart."¹⁸⁴⁾ Tatsächlich geht es darum, die gegenwärtige Welt, die längst im Begriff ist, uns zu überrollen, wenigstens einzuholen. Doch kann es dabei nicht einzig darum gehen, neuen Aufgaben zu entsprechen, sondern es wird gleichermaßen überlebenswichtig, falschen Ansprüchen zu widerstehen. Daher ist Skepsis am Platz gegenüber einseitigen sprachlichen Formeln wie: sachlicher Einsatz, sich in Anspruch nehmen lassen, sich in das

zugemessene In-der-Welt-Sein einspannen lassen. Die Formulierung selbst zeigt an, wie wenig das Subjekt dem Prokrustesbett der modernen Gesellschaft zu entrinnen vermag. Sie wird zu seinem 'geschichtlichen Geschick', das ihm gerade deshalb als Schicksal widerfährt, weil es seine eigene Herkunft begrifflich nicht mehr faßt: "Wie immer die Wissenskulturskultur geworden sein mag, sie umfaßt uns in ihrer Tatsächlichkeit. Sie ist das geschichtliche Geschick, das keiner überspringen kann, der in der gegenwärtigen Welt da zu sein hat ..."¹⁸⁵⁾ Der apodiktische Sprachstil verleiht der Not des Faktischen noch die höhere Weihe. Dabei täte gerade Einsicht darin not, wie die Wissenskulturskultur, in der sich Kultur zur Barbarei entäußert, wirklich geworden ist. Doch trägt der ontologische Niedergang der Bildungstheorie dem Zerfall des Geschichtsbewußtseins noch die Fahne voran: "Bildung kann sich nicht ... vorwiegend bei einer Rückbeziehung auf die überlieferte Vergangenheit einstellen."¹⁸⁶⁾ Das Subjekt wird aufs System vereidigt und muß den gesteigerten Leerlauf von Wissen und Wiedervergessen rekapitulieren: In einer Zeit wissenschaftlichen Ausgriffs in die Welt verweigere sich jeder der Wahrheit, der in einer 'alten Welt' verharre.¹⁸⁷⁾ Keiner wird aus dem Funktionszusammenhang der Gesellschaft entlassen. Die Ausflucht zu einer Bildung auf den 'Inseln der Seligen' sei versperrt, womit die Wahrheit übers unselige Ganze in verhüllter Gestalt mit ausgesprochen ist. Persönlichkeit sei per se nicht mehr gefragt, dafür aber ein Einsatz in der Welt, der von sich selber absehe und sich ohne eigene 'Rücksicht' in das aufgetragene Werk gebe. Alle sind gleich, indem sie in der gleichen Weise zur Unwahrheit verhalten werden. Das Nivellelement aber gibt sich als Erlösung: Die Aufteilung der Menschen in Herren und Untertanen sei nicht mehr möglich. Doch gilt dies nur deshalb, weil alle Knechte geworden sind. Heydorn hat den Sachverhalt einmal in einem glänzenden Aperçu gefaßt: Die moderne Gesellschaft gewähre nur noch "Ungleichheit für alle"¹⁸⁸⁾. Eben weil alle in dieser Ungleichheit gleich sind, soll keiner mehr für sich sein. Das zugewiesene In-der-Welt-Sein reiße uns aus der Individualität in die Intersubjektivität, lautet die entsprechende ontologische Chiffre. Und der gesellschaftliche Bodensatz dieser Intersubjektivität wird gleich unverblümt mit ausgesprochen: "Arbeitsteilung und 'Team-work' geschehen nach Theorie und Notwendigkeit eines zu vollbringenden Werkes und nicht nach subjektivem Wunsch und Maßstab."¹⁸⁹⁾ Wird Bildung

solchermaßen aus den Zwängen stetiger Rationalisierung und Umstellung begriffen, kann "von einer qualitatitiven Inhaltlichkeit des Bildungsbegriffs Abstand genommen"¹⁹⁰⁾ werden. Als Bildungskatastrophe erscheint nicht mehr der Sinnverlust des Bildungsprozesses. Sie ist vielmehr Ausdruck der Angst des pädagogischen Sisypchos, des Übermaßes an Information nicht mehr Herr zu werden. Alles Gelernte endet früher oder später im Mülleimer der Verwertungsprozesse. Der beschleunigte Leerlauf von Wissen und Wiedervergessen wird zur verhängten Fatalität; die Bildungskatastrophe gewinnt Züge des mythologischen Schicksals.

Sollte Bildung vormals unbestimmte, zukünftige Möglichkeit im Gegenwärtigen eröffnen, perpetuiert sie nur noch bewußtlose Gegenwart ins Zukünftige. In dieser Bewußtlosigkeit verstellt sich der Ausblick; sie läßt das Individuum allein. Vom Ganzen in Dienst genommen, setzt das ontologische Denken schließlich zum Sprung an, den nur der Glaube mehr deckt: Ihr wird das Ganze zum Wahren, dem man sich trotz allem getrost überlassen dürfe. Als ein Seiendes gehöre der Mensch "wie der Stein, der Baum, der Adler in das Ganze des Seins."¹⁹¹⁾ Dem zerfallenden bürgerlichen Subjekt wird Rettung geboten, indem es die Depersonalisierung als sein gesellschaftliches Schicksal übernimmt. Der Entschluß zur Depersonalisierung aber beugt sich dem als unentrinnbar gefühlten Verhängnis, anstatt über es hinauszudeuten. "Heideggers Apersonalität", so kommentiert Adorno den Vorgang, "ist sprachlich veranstaltet; zu leicht gewonnen, durch bloßes Weglassen dessen, wodurch Subjekt allein Subjekt wird. Er denkt am Knoten des Subjekts vorbei ... Tatsächlich bewegt die Gesamtverfassung der lebendigen Menschen, als ihnen allen objektiv vorgängiger Funktionszusammenhang, sich hin aufs Apersonale im Sinn von Anonymität. Darüber klagt die Heideggersche Sprache ebenso, wie sie jenen Sachverhalt als suprapersonalen bejahend widerspiegelt. Eingeholt wäre das Grauen von Depersonalisierung erst von der Einsicht ins Dinghafte der Person selbst, in die Schranke der Egoität, die anbefohlen war von der Gleichheit des Selbst mit Selbsterhaltung."¹⁹²⁾ Dem aber versagt sich Heideggers Seinsdenken ebenso wie seine pädagogischen Spielarten, weil es die

historisch-gesellschaftlich vermittelte, aporetische Konstitution von Subjektivität nicht konsequent genug zu Ende denkt. Dann nämlich träte die Ambivalenz zutage, der noch der Entschluß zur Depersonalisierung unterliegt. Im Prozeß der Depersonalisierung wird der Begriff der Bildung selbst leer. Der Verzicht auf Subjektivität ist zugleich der Verzicht "darauf, zu dekretieren ... was Bildung ist."¹⁹³⁾ Derbolav hat die pädagogischen Konsequenzen dieses Vorgangs scharf umrissen: "Wenn sich das, was Bildung ist, nicht mehr vom Menschen her beschreiben läßt, muß eine solche Beschreibung in der Tat von # anderer Seite, nämlich von der 'frohen Botschaft des Evangeliums' her ermächtigt sein, soll sie überhaupt gelingen. Da nun aber ... die (ontologische) Pädagogik ... (sich) als die Negation aller Theorie konstituiert, gar nicht Theorie sein soll, fällt es nicht schwer, ihren Standort zu bestimmen: Sie ist Mythologie der Bildung, eine mythologische Pädagogik. Sie darf, ermächtigt von ihm selber, das Jenseits in diese Welt der säkularisierten Wissenschaften hinein zur Sprache bringen - als Sprache und 'Offenbarung des Seins', zu welcher hier begreiflicherweise der Anspruch Gottes neutralisiert werden muß - und kann sich damit die Vermittlung, die Anstrengung des Begriffs, die erst wahre Wissenschaft trägt und ermöglicht, auf billige Weise schenken."¹⁹⁴⁾ Der Rückfall in Mythologie aber belegt ungewollt die Dialektik des bürgerlichen Aufklärungsprozesses. Das Grauen der mythologisch gefaßten Natur, dem sich Aufklärung entwinden wollte, kehrt im Prozeß der Aufklärung selbst zurück und belegt das Denken mit seinem Bann. Aufklärung schlägt "in die Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wußte."¹⁹⁵⁾

ERSTER EXKURS: DAS DENKEN IN DER LEERE DES VERSCHWUNDENEN MENSCHEN - NOTIZEN ZUM FRANZÖSISCHEN POSTSTRUKTURALISMUS

Heideggers denkerischer Rekurs auf das, was dem Subjekt begründend vorausliegt, war der Versuch, dem zerfallenden bürgerlichen Subjekt im Zerfallsprozeß noch einen letzten Ort der Geborgenheit zu sichern. Im alles begründenden und umfassenden Sein lag der Fluchtpunkt für den Glauben, die Menschenschicksale seien "im vornhinein schon geleitet."¹⁾ Doch dauert der Verfall von Subjektivität fort und greift noch das Fundament der Seinsgewißheit an, das die Ontologie nährte. So steht das Problem des Subjekts weiterhin auf der philosophischen Tagesordnung, wenngleich sich mit der radikalisierten Krise des Subjekts die Krisenphilosophie nun selbst radikalisiert. Der Glaube an die Geborgenheit im Heilen und Ganzen ist mit fortschreitender Säkularisierung im Schwinden begriffen. Dahinter aber tut sich eine Leere auf, die jeden Glauben ans Sinnganze zum Verdampfen bringt. Im Tod des Subjekts, den die strukturalistische Philosophie unserer Tage konstatiert, kulminiert die Verfallsgeschichte bürgerlicher Subjektivität. Wo aber das Denken nach dem Tod des Subjekts nicht mehr Teil eines Selbstverständnisses sein kann, wird die Kategorie des Sinnes, wird der Rekurs auf ein Sinnganzes endlich sinnlos, oder besser: muß jeder Sinn auf einen Un-Sinn rückführbar sein. Diese Konsequenz präsentiert der Nestor des französischen Strukturalismus, Claude Levi-Strauss, mit atemberaubender Deutlichkeit: "In meiner Perspektive ist der Sinn ... nie ein ursprüngliches Phänomen. Der Sinn ist immer auf etwas zurückzuführen. Anders gesagt, es gibt hinter jedem Sinn einen Unsinn, und das Gegenteil ist nicht wahr".²⁾ Die apodiktische Feststellung scheint dogmatisch dekretiert. Doch entspringt sie einem wissenschaftlichen Forschungsprozeß, der gerade darauf abzielt, das Humanum in seine Bestandteile zu zerlegen, als deren Abgeleitetes es dann in den Blick tritt. Die Elemente für sich aber besagen nichts mehr, sie beziehen ihren 'Sinn' aus dem jeweiligen Arrangement, der Struktur, die sie in Beziehung setzt.

Levi-Strauss hat seinen Forschungsduktus überwiegend im Feld der Ethnologie entwickelt und realisiert. Seine berühmte Untersuchung über die elementaren Verwandtschaftsstrukturen³⁾ kennzeichnet gewissermaßen die 'kopernikanische Wende' der neuzeitlichen Ethnologie. Ihr Ausgangspunkt ist die postulierte Struktur analogie von ethnologischer und phonologischer Wirklichkeit: Levi-Strauss betrachtet Heiratsregeln und Verwandtschaftssysteme als eine Art Sprache, "d.h. als ein Operationsgefüge, das dazu bestimmt ist, zwischen den Individuen und den Gruppen einen bestimmten Kommunikationstyp zu sichern. Daß die 'Nachricht' hier durch Frauen der Gruppe weitergegeben wird, die zwischen den Clans, den Sippen oder Familien ausgetauscht werden (und nicht wie in der Sprache durch die zwischen den Individuen ausgetauschten Wörter der Gruppe), ändert in nichts die Gleichartigkeit des in beiden Fällen beobachteten Phänomens."⁴⁾ Levi-Strauss betrachtet also das Verwandtschaftssystem als deduktives System, bei dem sich aus einem basalen Tauschprinzip alle empirischen Systeme ableiten lassen, wobei die elementare Formel der Heirat zwischen Kreuzvettern mit entsprechenden sozialen Organisationsformen die Funktion einer Schaltstelle übernimmt.⁵⁾ Verwandtschaftsbeziehungen fungieren danach wie Phoneme der Sprache als Bedeutungselemente, die ihren Sinn nur unter der Bedingung erhalten, daß sie sich in Systeme eingliedern lassen. Grundlage für alle Transformationen ist dabei, so Levi-Strauss, die strukturalistische Tätigkeit des menschlichen Geistes "auf der Stufe des unbewußten Denkens."⁶⁾ Sie ist gewissermaßen der zeichengebende Universaltransformator von Natur zu Kultur, der ein System von Gegenüberstellungen und Wechselbeziehungen installiert, das die strukturalistische Analyse freizulegen sucht. "Man kommt schließlich dahin, die verschiedenen Modalitäten des sozialen Lebens innerhalb einer Bevölkerung als Elemente einer weitgespannten Kombinatorik zu behandeln, die Regeln der Verträglichkeit und Unverträglichkeit gehorcht, die bestimmte Anordnungen zulassen, andere ausschließen und eine Transformation des allgemeinen Gleichgewichts immer dann nach sich ziehen, wenn irgendeines der Elemente neu bewertet oder ersetzt wird."⁷⁾ Levi-Strauss sucht so nach einer Syntax des sozialen Lebens,

die die unübersehbare Menge der Systeme auf eine kleine Zahl elementarer Strukturen reduziert, die - als Ordnung der Ordnungen - im Idealfall vollständig formalisierbar wären.⁸⁾

Er deutet in seiner Analyse der Verwandtschaftssysteme diese Formalisierbarkeit nur an, führt sie nicht aus. Doch legt die Einfachheit und Klarheit der Verwandtschaftsstrukturen einen Formalisierungsgrad nahe, den spätere Arbeiten etwa über den (sogenannten) Totemismus und die Mytho-Logik des 'wilden Denkens' der Naturvölker nicht einholen können.

In ihnen unternimmt Levi-Strauss den Versuch, totemistische Phänomene entsprechend linguistischen Kontrast- und Oppositionsbeziehungen zu systematisieren, um den 'Totemismus' als Ausformung eines allgemeinen Strukturprinzips zu erweisen. "Dieses Prinzip besteht in der Vereinigung zweier entgegengesetzter Begriffe. Mit Hilfe einer speziellen Nomenklatur, die aus Tier- und Pflanzennamen gebildet wird, ... drückt der sogenannte Totemismus auf seine Weise - man würde heute sagen, mit Hilfe eines besonderen Code - Wechselbeziehungen und Gegenüberstellungen aus, die auch anders in Form gebracht werden können."⁹⁾ Allerdings ist die angestrebte Systematisierung - darauf verweist Melenc¹⁰⁾ - hier erheblich schwieriger als bei der Analyse von Verwandtschaftsstrukturen. Nicht eine, sondern sehr viele natürliche Klassen können ausgewählt werden, um eine Einteilung in der Gesellschaft darzustellen. Die Zahl der verfügbaren Arten und Unterarten ist meist größer als die Zahl der benötigten Unterscheidungen. Die sozialen Systeme pflegen deshalb nur einige distinktive Züge nach unvorhersehbaren Motiven auszuwählen. Das konstitutive Prinzip ist nur global anzugeben. Die einzelnen Distinktionen sind zwar diskontinuierlich, aber sie können auf keine verbindliche Ordnung festgelegt werden. Mit den signifikativen Bildern des Mythos muß die strukturalistische Analyse - wie es Levi-Strauss einmal ausdrückt - basteln (bricoler): Sie fungieren als Spielmarken eines kombinatorischen Spiels, das darin besteht, sie nach bestimmten Regeln zu vertauschen. Die strukturelle Anthropologie fragt daher auch nicht mehr danach, w a s ein Eingeborener 'wirklich' denkt, sondern w i e er es denkt. Sie sucht nach den logischen Strukturen, die in

seinen Spekulationen enthalten sind. Ihr Gegenstand sind also nicht die objektiven Beziehungen zwischen Menschen, sondern ihr Bewußtsein als System von Vorstellungen. Levi-Strauss' Mythenanalyse sucht "zu verstehen, wie der menschliche Geist arbeitet."¹¹⁾ Doch ist dieser Verstehensprozeß kein interpretatives Verfahren im herkömmlichen Sinn, sondern ein Zerlegungs- und Rekonstruktionsprozeß, der den unbewußten Bedingungen des sozialen Lebens in ähnlicher Weise nachspürt, wie die Linguistik Sprachstrukturen ans Licht hebt, die demjenigen, der spricht, im Akt der Rede selbst verborgen bleiben. Linguistik und Ethnologie legen, so glaubt Levi-Strauss, eine unbewußte Tätigkeit des Geistes frei, die darin besteht, einem Inhalt Formen aufzuzwingen, die sich - treibt man die Analyse nur weit genug - "für alle Geister, die alten und die modernen, die primitiven und die zivilisierten"¹²⁾, als dieselben erweisen. Der Versuch aber, die unterschiedlichen kulturellen Realisationen auf ein unbewußtes, geistiges Inventar zurückzuführen, involviert, denkt man ihn nur konsequent genug zu Ende, die Destruktion so zentraler Begriffe wie Freiheit, Geschichte oder Subjektivität, auf denen das Selbstverständnis der bürgerlichen Ära aufruht.

Daß Levi-Strauss am überkommenen Fundament abendländischer Aufklärungsphilosophie rüttelt, daran läßt er keinen Zweifel. Seine Forschungen stuft er selbst als Unternehmen ein, einem Inventar geistiger Zwänge nachzuspüren, als "einen Versuch, das Willkürliche auf eine Ordnung zurückzuführen, eine Notwendigkeit zu entdecken, die der Illusion der Freiheit inneohnt."¹³⁾ Seine Analyse zielt darauf ab, die kulturelle Mannigfaltigkeit auf eine Einheit zurückzuführen, mit dem Ergebnis, daß zwischen der Geschichte und den Klassifikationssystemen "so etwas wie eine tiefeingewurzelte Antipathie"¹⁴⁾ hervortritt: Das eigentliche Problem der 'geschichtslosen' oder - wie Levi-Strauss mit Bezug auf die Thermodynamik sagt - 'kalten' Kulturen bestehe darin, den Wandel zu leugnen. Gerade dazu sei es notwendig, die Dinge und die natürlichen und sozialen Wesen mittels endlicher Gruppen zu klassifizieren, während die 'warmen' Gesellschaften entschlossen das historische Werden interiorisieren, um es zum Motor ihrer Entwick-

lung zu machen. Indem aber Levi-Strauss die geschichtlichen und geschichtslosen Gesellschaften als zwei gleich-wertige Existenzweisen des Menschen, für die er sich "durch eine bewußt oder unbewußt getroffene Wahl"¹⁵⁾ entscheidet, begreift, leitet er einen Relativierungsprozeß ein, an dessen Ende die Geschichte selbst 'gegenstandslos' wird. "Was wir die Geschichte nennen, die mediterran-abendländische, ist nur ein Referenzsystem unter anderen, und ihre Daten haben nur Sinn innerhalb einer bestimmten Klasse von Daten: Die Ziffer 1789 hat eine Bedeutung in Relation zu 1815, ist aber sinnlos, wenn sie mit irgendeinem beliebigen Datum des Neolithikums verglichen wird. Was also ist die Geschichte für Levi-Strauss? Er sagt es klar: 'Eine Methode, der kein bestimmtes Objekt entspricht.'¹⁶⁾ Die strukturalistische Tätigkeit stellt, so verstanden, einen Reduktionsvorgang dar: Kulturen werden in einem entropischen Dissoziationsprozeß in ihre Elemente aufgelöst. Diese wiederum werden in "einer objektiven Struktur des psychischen Mechanismus und des Gehirns"¹⁷⁾ verankert. Wo aber die kulturell-geschichtliche Dimension im Vollzug der strukturalistischen Reduktion dissoziiert, verliert auch der Begriff geschichtsmächtiger Subjektivität, wie er der Aufklärungsphilosophie eignet, seinen Sinn. Die postulierte Äquivalenz zwischen dem Begriff der Geschichte und dem der Menschheit, von der Levi-Strauss glaubt, daß man sie uns nur "mit dem uneingestandenem Ziel einzureden versucht, die Historizität zum letzten Refugium eines transzendentalen Humanismus zu machen,"¹⁸⁾ verfällt der Skepsis. Damit zieht Levi-Strauss die letzte, innerste Konsequenz, in die die strukturalistische Methodologie im Bereich der Humanwissenschaften einmündet: daß nämlich "das letzte Ziel der Wissenschaften vom Menschen nicht das ist, den Menschen zu konstituieren, sondern ihn aufzulösen."¹⁹⁾

Auf dieser Bahn ist die poststrukturalistische Philosophie fortgeschritten. Die Kritiken von Barthes, Lacan, Foucault - so unterschiedlich und individuell sie auch vorgetragen werden - zielen darauf, den illusionären Schein der Selbstsetzung des bürgerlichen Subjekts zu entlarven.²⁰⁾ Ihr Denken zielt auf die Grenze, die Ränder, von denen her sich das erst konstituiert, was sich als autonome Subjektivität nachträglich

begreift. P. Ricoeur hat in seiner Kritik an Levi-Strauss dessen Position einmal als Kantianismus ohne transzendentes Subjekt definiert.²¹⁾ Die damit aufgeworfene Frage, "wie denn in einer schlechthin 'subjektlosen' Philosophie ein höheres Wesen vorzustellen sei, das ... über die Operationen eines Geistes Auskunft erteilen kann, der nichts von seinem Tun weiß,"²²⁾ beantwortet Levi-Strauss seit den "Traurigen Tropen"²³⁾ so, daß er das Denken als ein Objekt unter den Objekten der Welt auffaßt. "Da auch der Geist ein Ding ist, unterrichtet uns das Funktionieren dieses Dings über die Natur der Dinge: Selbst die reine Reflexion läuft auf eine Interiorisierung des Kosmos hinaus. Sie veranschaulicht in einer symbolischen Form die Struktur des Draußen."²⁴⁾ Ist aber der Geist in dieser Weise als Objekt begriffen, so ist er von einem Verständnis von sich selbst durch sich selbst abstrakt getrennt. In logischer Konsequenz ist die strukturelle Analyse kein interpretatives Verfahren, sondern das objektive Sezieren eines Denkens ohne Subjekt. Damit ist die Frage nach der Kategorie des Sinnes schon beantwortet: Sie ist sinnlos. Symbole haben für Levi-Strauss "niemals eine innere Bedeutung. Ihr Sinn kann nur in ihrer S t e l l u n g liegen."²⁵⁾ Der Verstehensvorgang selbst ist maschinal vorstrukturiert²⁶⁾, die strukturalistische Tätigkeit besteht auf der einen Seite darin, "den Mechanismus eines objektivierten Denkens auseinanderzunehmen",²⁷⁾ auf der anderen Seite stellt man "ihn wieder her mit mechanischen Methoden, man fabriziert ihn, man schält ihn heraus."²⁸⁾

Damit umreißt Levi-Strauss exakt die Operationen, die R. Barthes als 'strukturalistische Tätigkeit' bezeichnet: 'Die strukturalistische Tätigkeit umfaßt zwei typische Operationen: Zerlegung und Arrangement.'²⁹⁾ Daß sich das strukturalistische Denken damit dem industriellen Fertigungsprozeß angleicht, mag den traditionellen Hermeneutiker erschrecken. Seine Wahrheit besteht aber gerade darin, daß die Realität der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft zunehmend künstlich synthetisiert und nach dem Muster industrieller Produktion hervorgebracht wird. Nichts anderes zeichnet die strukturalistische Tätigkeit nach, und Barthes weiß das genau: "Da unsere

Gesellschaft nur standardisierte, normalisierte Objekte hervorbringt, sind diese Objekte notwendig die Ausführung eines Modells, die 'paroles' einer 'langue', die Substanzen einer signifikanten Form."³⁰⁾ Die gesellschaftlich präformierte Standardisierung des Denkens, Fühlens, Verhaltens ist die *conditio sine qua non*, auf der die Übertragung strukturaler Analysen aus den 'kalten' in die 'warmen' Gesellschaften aufruht. Oder anders: Weil die 'warmen' Gesellschaften zusehends 'erkalten' - plakativ gefaßt etwa unter dem Schlagwort vom 'Verlust der Geschichte' - gewinnt die strukturelle Analyse Raum. Das 'wilde Denken' wird schließlich restituiert vom wissenschaftlichen Geist selbst, der "in seiner modernen Form ... dazu beigetragen hat, die Prinzipien dieses Denkens zu legitimieren und es wieder in seine Rechte einzusetzen."³¹⁾ So untersucht Barthes nicht mehr Verwandtschaftssysteme, Ernährungskulturen oder totemistische Phänomene fremder Völker, sondern komplexe semiologische Strukturen westlicher Industrienationen wie etwa das System der Mode.³²⁾ Barthes' Systemanalyse der Mode ähnelt Levi-Strauss' Klassifikationssystemen des 'wilden Denkens'. Die herausgearbeiteten Strukturen sind arbiträr im selben Sinn, wie die Sprache ein arbiträres Zeichensystem ist. Sie bestehen aus Elementen und Regeln, die keine andere Notwendigkeit für sich in Anspruch nehmen können, als ihre faktische Existenz. Ihre Existenz aber determiniert das faktische Moderverhalten, das keiner bloß subjektiven Willkür entspringt. Die strukturelle Analyse des Modesystems liefert keine Interpretation singulärer Stile, sondern rekonstruiert Modelle, so wie Barthes auch literarische Texte nicht mehr als Konzentrationen von Sinnstrukturen, sondern als 'écriture', als Produkte einer kollektiven Schreibweise auffaßt. In "S/Z"³³⁾ führt er an der Balzac-Novelle "Sarrasine" den Zerlegungs- und Rekonstruktionsvorgang exemplarisch durch: Prinzip der Textanalyse ist, den Text auf verschiedene Codes zu verteilen, auf verschiedene Ebenen also, auf denen der Text gleichzeitig und nacheinander spricht. Der Text wird dabei so aufgefaßt, als konstituierte er sich durch fünf Systeme und als seien die beim Zerschneiden aufgefundenen Elemente die elementaren Einheiten eines dieser Systeme. Das Ergebnis ist keine Konzentration auf eine Sinneinheit oder ein spre-

chendes Subjekt, das den Sinn stiftet, als vielmehr eine Zerstreuung in die Variation und eine Dezentrierung des Subjekts. Es gibt diese Sinnmitte, auf die die traditionelle Interpretation abzielt, gar nicht. Die Textstruktur weist dem Subjekt seinen Ort an, die Sprache bringt es allererst hervor und nicht umgekehrt. Für die französische Sprache gibt Barthes dafür einige grobe Beispiele: "Ich bin gezwungen, mich zunächst als Subjekt zu setzen, bevor ich eine Aktion ankündige, die daraufhin nur noch mein Attribut sein wird: Was ich mache, ist nur die Konsequenz und die Ausführung dessen, was ich bin ... Ebenso bin ich gehalten, meine Beziehung zum anderen dadurch zu kennzeichnen, daß ich auf Du oder auf Sie rekurre: Ein affektives oder soziales In-der-Schwebe-lassen ist mir versagt."³⁴⁾ Die Sprache selbst ist für Barthes durchsetzt mit einer klassifizierenden und normierenden Macht, die das Subjekt intronisiert. Ist aber dieser Mechanismus durchschaut, dann geht es nicht mehr darum, den Menschen zu suchen, sondern hinter ihn zurückzugehen. Literatur findet ihre eigentliche Aufgabe darin, mit der Sprache zu mogeln, die Sprache zu betrügen, um das Sprachsystem jenseits von Macht zu vernehmen oder wie Foucault sagt: Es geht darum, das System, das vor jedem menschlichen Denken und vor jeder menschlichen Existenz schon existiert, dingfest zu machen.

Kernfigur der Foucaultschen Reflexionen ist entsprechend die unermüdliche Problematisierung des Prinzips der konstituierenden Subjektivität, die klaglose, ja sogar optimistische Konstatierung dessen, daß der Mensch den Dispositionen zu ent wachsen beginnt, nach denen er sich selbst als Substanz, als Zentrum, als Konstituens dachte oder denken mußte: "Man entdeckt, daß das, was den Menschen möglich macht, ein Ensemble von Strukturen ist, die er zwar denken und beschreiben kann, deren Subjekt, deren souveränes Bewußtsein er jedoch nicht ist. Diese Reduktion des Menschen auf die ihn umgebenden Strukturen scheint mir charakteristisch für das gegenwärtige Denken."³⁵⁾ Als 'Archäologe der Humanwissenschaften' zeichnet Foucault mit Akribie den Zersetzungsprozeß des Humanum nach, um schließlich den Tod des Menschen als Befreiung aus der falschen Subjektzentrierung des Humanismus zu verkünden.

"Jenen berühmten Menschen," so konstatiert Foucault, "hat man nie gefunden."³⁶⁾ Statt dessen stießen die humanwissenschaftlichen Forschungen eines Levi-Strauss' oder Lacan auf etwas 'Anderes', indem sie zeigten, "daß das, was uns im tiefsten durchdringt, was vor uns da ist, was uns in der Zeit und im Raum hält, eben das System ist ... Was ist dieses anonyme System ohne Subjekt, was ist es, das denkt? Das 'Ich' ist zerstört ... - nun geht es um die Entdeckung des 'es gibt'. Es gibt ein 'man'."³⁸⁾ Dieses anonyme 'man' ist es, das Foucault hinter den erkenntnistheoretischen Konfigurationen ganzer Epochen herauszufiltern sucht. Seine Archäologie sucht in den geschichtlichen Ordnungssystemen des Wissens nach den Gründen, nach denen Identität und Differenz der Qualitäten und Dinge in der Wahrnehmung und Benennung sich entfalten. Die Geschichte dieser Ordnungssysteme ist keine bloße Wissensgeschichte, sondern die Geschichte der Bedingungen der Möglichkeit von Theorie und Wissen überhaupt; sie zielen auf das historische Apriori geschichtlicher Epochen. Dabei bezeichnet Foucault die Gesamtheit der Grundkodifizierungen im Raum einer Epoche als Episteme bzw. als epistemologisches Feld. Das historische Apriori aber entspringt nicht einfach der souveränen Aktivität eines (transzendentalen oder empirischen) Subjekts, es verweist auf keine vorgängige Ordnung der Dinge, sondern bezeichnet auffindbare Regelmäßigkeiten von Aussagesystemen. In diesem Sinn kann Foucault sagen, den Gegenstand seiner 'Archäologie' bilde "die Existenz von zusammengetragenen Diskursen"³⁹⁾. Diskurse sind so verstanden Praktiken, die auf sich selbst verweisen. Der Mensch, der in das 'Rauschen der Diskurse' zurücktritt, geht darin nicht unter. Vielmehr erscheint das Subjekt auf das Feld der Diskurse verstreut, verstrickt in Entgegensetzungen, Verschiebungen, Überlappungen und Verflechtungen von Aussagen. Doch verliert sich Foucaults Diskursanalyse nicht in beziehungslosen Einzelheiten, sondern bringt "spezifische Regelmäßigkeiten in den Blick, die die Diskurse ordnen. Diese Regeln bezeichnen aber keinen Mechanismus, nach dem die Aussagen konstruiert worden sind und beliebig viele weitere formuliert werden könnten. Sie stecken das Feld ab, in dem sich tatsächliche Diskurse bewegt haben; sie arbeiten 'diskursive Formationen' heraus und legen deren jeweiliges

'historisches Apriori' frei. Das historische Apriori sichert nicht die Wahrheit und Geltung objektiver Aussagen, wie das transzendente Kants. Es beschreibt vielmehr die Raster, in die sich diskursive Praktiken einpassen."⁴⁰⁾ Worauf Foucault abhebt, ist der sublimale Zwang, mit dem sich solche diskursive Regelsysteme, in völliger Irreduzibilität auf Mentalität und Bewußtsein, allen Individuen historischer Epochen auferlegen. Es ist die diskursive Formation einer bestimmten Epoche, die 'den Menschen' ins Zentrum setzt und die Humanwissenschaften allererst konstituiert: "Was auf jeden Fall das eigentümliche der Humanwissenschaften offenbart, ist, wie man sieht, nicht jener privilegierte und besonders unklare Gegenstand Mensch. Aus dem guten Grunde, daß nicht der Mensch sie konstituiert und ihnen ein spezifisches Gebiet bietet, sondern es ist die allgemeine Disposition der Episteme, die ihnen Raum gibt, sie hervorruft und einrichtet und ihnen so gestattet, den Menschen als ihr Objekt zu konstituieren."⁴¹⁾ Das aber heißt, daß 'der Mensch' nur möglich wird als Ereignis innerhalb einer bestimmten Ordnung des Wissens und mit einer entsprechenden Wandlung der epistemologischen Grundstruktur auch wieder verschwinden wird. Genau diesen Vorgang, den Tod des Subjekts sieht Foucault sich gegenwärtig mit dem Durchbruch der 'Struktur-Wissenschaften' vollziehen. Der mit dem Aufstieg des Bürgertums sich etablierenden Anthropologie⁴²⁾ wird so der Todesstoß versetzt. "In unserer Zeit kann man nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen denken. Diese Leere stellt kein Manko her, sie schreibt keine auszufüllende Lücke vor, sie ist nichts mehr und nichts weniger als die Entfaltung eines Raumes, in dem es schließlich möglich ist, zu denken."⁴³⁾ In diesem leeren Denkraum aber ist der 'Archäologe des Wissens' gezwungen, gleich Nietzsche 'mit Hammerschlägen' zu philosophieren. Verkündete noch Nietzsche den Tod Gottes, so verkündet nunmehr Foucault den Tod seines Mörders: des Menschen. Der Untergang ist im Tod Gottes enthalten als dessen Implikat: Mit Gottes Tod "rollt der Mensch aus dem Zentrum ins X."⁴⁴⁾ Foucaults "Atheismus zweiter Potenz"⁴⁵⁾, seine Passion für die Abwesenheit, für die Leere, lebt noch negativ von der transzendentalen Anthropologie, deren Zerfall ja gerade die Leere aufreißt. In der Insistenz auf diese Leere könnte gleichsam - so vermutet

Sloterdijk - die Konzession enthalten sein, daß die Leerstelle des transzendentalen Subjekts unaufgebbar ist und daß sie, wenn sie schon nicht mit einer Substanz besetzbar ist, als Leerstelle festgehalten werden muß.⁴⁶⁾ Zumindest beseitigt der 'Tod des Menschen' nicht jede Subjektivität schlechthin. "An der Leere festzuhalten, in der sich zuvor das Subjekt als souveräne Mitte breitmachte, sie nicht in angstvoller Verkrampfung immer wieder - vergeblich - zuzuschütten, das könnte sich vielmehr als sublimale Reflexionsform des Subjekts erweisen."⁴⁷⁾ Die Dissoziation des Subjekt setzt ein Spiel von Bedeutungen frei, das sich mit dem Ende der humanwissenschaftlichen Episteme nicht sogleich wieder in neue Zusammenhänge fügt. Foucault philosophiert an einer Bruchstelle, um die Brüche ganz erkennbar zu machen.

Seine Archäologie des Wissens hebt insbesondere drei historische Bruchstellen ans Licht: Die Episteme der Renaissance, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts durch die Episteme des Klassischen Zeitalters ersetzt wird und schließlich an der Schwelle zur Modernität mit Beginn des 19. Jahrhunderts nochmals umbricht, um endlich 'den Menschen' ins Zentrum des Wissenskosmos zu setzen. Erst mit der modernen Episteme "ergab sich die Möglichkeit der Konstituierung der Humanwissenschaften und außerdem ist eine Ideologie oder ein allgemeines philosophisches Thema entstanden: der Gedanke vom unverjährenen Wert des Menschen. Dies ist ganz wörtlich zu verstehen: Der Mensch als Gegenstand möglicher Wissenschaften erschien - eben der Wissenschaften vom Menschen - und gleichzeitig als Wesen, dank dem alle Erkenntnis möglich ist."⁴⁸⁾ Der aus der unendlichen Weltordnung herausgetretene Mensch wird zum zwieschlächtigen Subjekt, dessen Doppelsinn im französischen Wort 'sujet' bewahrt ist. Er wird zum sezierbaren Gegenstand positiver Erkenntnis und zu deren objektivitätssichernder Grundlage. Sein endliches Ich wird von seinem endlichen Ich-denke zum Objekt gewählt. Er ist Positivum unter Positiva geworden. Das analytische Seziermesser, unter das er selbst gerät, schneidet keinen apodiktischen Punkt der Selbstsetzung mehr heraus. Vielmehr ist in der modernen Episteme tiefenstruktural verfügt, daß beim Versuch des Menschen, sich selbst zu denken, zwangs-

läufig das Andere, das Unbewußte, das entfremdete Selbst auftaucht. "Da die Selbstvorstellung des Menschen ihm ein essentielles oder substantielles Selbst präsentiert, ist ihm ein Ursprung versprochen; sobald er aber die Selbstvorstellung verfolgt, weicht der Ursprung aus in die Zonen jener Erscheinungen, in denen der Mensch sich nicht als er selbst weiß."⁴⁹⁾ Diesen Sachverhalt führt Foucault exemplarisch an Psychoanalyse, Ethnologie und Linguistik vor. Wie die Psychoanalyse befragt auch die Ethnologie nicht den 'Menschen selbst', sondern jene Bereiche seines Vorkommens, die ein Wissen über ihn erst ermöglichen. Als Wissenschaften vom Unbewußten gehen sie zurück an den Formierungsbereich seiner Positivität. Sie legen, wie die Linguistik, seine inneren-äußeren Bedingungen frei. In der vom Mord an Gott gelassenen Leere beginnt der Mensch zu existieren, beginnt über Sprache zu sprechen, Wissenschaft zu betreiben und sich selbst zu denken, und verliert sich, dem historischen Apriori zufolge, auf der Suche nach dem eigenen Wesen in der Entdeckung unbewußter und äußerer Systeme, in der Abschälung menschlicher Masken, zu denen es kein Original mehr gibt. Der Tod des Subjekts ist kein Ereignis an der Oberfläche des Selbstbewußtseins, sondern steht als Metapher für einen epistemologischen Übergang, der in den drei bezeichneten Gegenwissenschaften manifest wird. "Während sich die 'reinen' Subjektwissenschaften auf der Hetzjagd nach irgendeiner eigentlichen Subjekthaftigkeit in 'Entlarvungen' erschöpfen, hat die positivistische Gegenwissenschaft alle Hände voll zu tun, um die *V e r l a r v u n g e n* zu sichten und zu untersuchen: die Masse der geordneten und der wimmelnden, der aufgeregten und der abgelegten Subjektschalen und Subjektschilder ... Also redet sie von 'Subjekten' als Larven."⁵⁰⁾ Sie betreibt Analyse der Subjekte als Analyse der Subjektränder, um das aufbrechen zu lassen, was uns von außerhalb begrenzt. Foucaults Analytik löst die zeitliche Identität auf, bringt historische Brüche in den Blick und läßt da, wo das anthropologische Denken nach dem Sein des Menschen oder seiner Subjektivität fragte, das Andere und das Außen aufbrechen. "Man könnte", so faßt Foucault seinen Gedanken, "die Geschichte der Grenzen schreiben, ... mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt diese geschaffene Leere, dieser

freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genau so viel über sie aus wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte; aber in dem Gebiet, von dem wir reden wollen, trifft sie ihre entscheidende Wahl."⁵¹⁾ Diese Wahl konstituiert Subjektivität noch bevor sie sich darüber Rechenschaft abgelegt hat. Wo sie aber herausgeschält wird, werden Machtdispositionen sichtbar, die noch hinter dem Rücken des vermeintlich autonomen Subjekts am Werk sind. "Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er."⁵²⁾ Die Macht aber - das versucht Foucault gerade in seinen neueren Arbeiten zu zeigen⁵³⁾ - ist nicht allein die Macht des Sprachsystems, in der sie Barthes lokalisierte, sondern sie führt noch hinter die Trennung von Innen und Außen zurück, um beides in einer übergreifenden Relation zu umfassen.

Sicher war es Foucault zunächst darum zu tun, das vernünftigerweise Unvordenkliche, das Außen zu denken in nicht-vernünftiger denkender Überschreitung, um "über den befreiten, aus der Entfremdung zurückgeholten, gleichsam seiner ursprünglichen Sprache zurückgegebenen Wahnsinn"⁵⁴⁾ zu sprechen. Doch brachte der Blick von außen, der böse Blick des Michel Foucault, wie ihn M. Puder⁵⁵⁾ nennt, kein völlig eigenständiges Anderes zum Vorschein, denn das Andere ist ja gerade das Andere des Einen. Beide sind durch die negative Beziehung zueinander in sich bestimmt, weshalb in der Folge die korrelativen diskursiven Beziehungen zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ins Zentrum des Interesses rücken. "Die 'Analytik der Macht' schließlich vollendet diese Integration von Innen und Außen und entfaltet beider Verhältnis als solches, in dem sie die heterogenen Relata und alle vorgängigen Dualismen, auch noch den fundamentalen Dualismus von diskursiver und nicht-diskursiver Praktik, von Wissen und institutioneller Technologie, aufhebt in eine, übergreifende Relation, in den Monismus der Macht."⁵⁶⁾ Der Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation nämlich, auf den Foucault abhebt, beruht nicht mehr wie ältere Machttypen auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden und auch nicht allein auf der Umformung des Abweichenden durch Ausschluß und Reintegration,

sondern sie durchdringt ihn innerlich. Sie produziert keine Überschreitung mehr auf ein vermeintliches Außen, produziert keine bloß parzellierend-ausgrenzende Isolierung, sondern etabliert sich als innere Überschreitung. "Technik ersetzt die Gewalt des ersten Machttyps und die Norm des zweiten - die Technik zur Formierung der Körper."⁵⁷⁾ Denn der Körper ist zerlegbar, läßt sich mechanisch parzellieren und dynamisierend zu einem neuen Kräftekörper zusammenfügen, etwa zum modernen Produktionskörper der Fabrik. Der moderne Machttyp ist Disziplinarmacht, die nicht mehr wie frühere Machttypen repressiv und auch nicht allein integrativ, sondern produktiv wirkt, indem sie sich den Mehrwert des Ganzen über die Summe seiner Teile zur Steigerung ihrer selbst aneignet. Disziplinarmacht enthüllt so bei Foucault den inneren Kern der strukturalistischen Tätigkeit, denn sie selbst produziert sich als fortschreitendes Parzellieren und transformierendes Resynthetisieren. Die strukturalistische Tätigkeit findet ihren realhistorischen Ermöglichungsgrund in der strukturalistischen Tätigkeit der Macht selbst. Foucault hat sich dieser Entwicklung angepaßt, um ihr wie kein anderer ihre eigene Melodie vorzuspielen. Verortete Levi-Strauss die strukturalistische Tätigkeit noch in der unbewußten Arbeit des menschlichen Geistes, so "enthüllt sich Foucaults umkehrende Selbstaufhebung des Strukturalismus als das, was sie ist: als Austreibung des Geistes durch die Macht, wenn es denn beider Unterschied jemals gab."⁵⁸⁾

Grundlage der Foucaultschen Machttheorie ist eine Ontologie von Kräfteverhältnissen, die noch unterhalb zentralisierender Strukturalisierungsfunktionen anzusetzen sind. Denn Macht erzeugt sich über jede lokale Konfrontation, über den Aufprall von Körpern, ihr Affiziertwerden und Abstoßen. Selbst der Widerstand gegen sie entgeht ihr nicht. Denn Gegenmacht ist notwendig das Korrelat von Macht. Sie ist omnipräsent. Machttechnologie und Wissenschaft durchdringen sich gegenseitig. "Es ist also nicht so, daß die Aktivität der Erkenntnis des Subjekts ein für die Macht nützliches oder gefährliches Wissen hervorbringt; sondern die Formen und Bereiche der Erkenntnis werden vom Komplex Macht/Wissen, von den ihn durchdringenden und konstituierenden Prozessen und Kämpfen be-

stimmt."⁵⁹⁾ Der Wille zum Wissen ist also immer auch ein Wille zur Macht. Daß Foucault hier Nietzsche zum Gewährsmann nimmt, liegt auf der Hand. Denn wo Macht omnipräsent ist, gibt es keinen archimedischen Punkt möglicher Wahrheit mehr. Auch Erkenntnis und Kritik unterliegen dem Willen zur Macht, bedienen sich subjektiver Wertsetzungen, um den Anderen zu überwältigen. "Das ganze bewußte Leben", so lehrte Nietzsche, "der Geist samt der Seele, samt dem Herzen, samt der Güte, samt der Tugend: in wessen Dienst arbeitet es denn? In dem möglichster Vervollkommenung der Mittel (Ernährungs-, Steigerungsmittel) der animalischen Grundfunktionen: vor allem der Lebenssteigerung."⁶⁰⁾ Nietzsche erhebt das Leben selbst zum Prinzip aller Wertsetzungen. Was aber ist ein Wert? "Der Gesichtspunkt des 'Werts' ist der Gesichtspunkt von Erhaltungs-, Steigerungs-Bedingungen in Hinsicht auf komplexe Gebilde von relativer Dauer des Lebens innerhalb des Werdens."⁶¹⁾ Die Sprache moderner Systemtheorien kündigt sich schon an. Denn Gesichtspunkte, unter denen sich Leistungen ordnen, die der Erhaltung eines Bestandes dienen, sind die Gesichtspunkte von Funktionen. "Das Schema einer Beziehung von Leistungen auf Gesichtspunkte, unter denen die Leistungen ersetzbar sind, ist das Grundschema funktionalistischer Theorien ... Wir sehen, daß die Gesellschaft mit Adorno und Luhmann als universeller Funktionszusammenhang genommen, der legitime Nachfolgebegriff für Leben geworden ist."⁶²⁾ Und der Wille zur Macht, mit dem Nietzsche noch das Leben kennzeichnete, gibt in Wirklichkeit den innersten Zusammenhang der modernen Gesellschaftsformation an. Foucault lokalisiert entsprechend in seiner Mikrophysik der Macht deren Herkunft noch in den scheinbar entlegensten und ephemersten Mikrobereichen, um zu zeigen, was diese Welt im Innersten zusammenhält. Unter der Hand aber wechselt damit - gerade darauf verweist Funk-Eitel - die Forschungsprogrammatik. Denn Foucault fragt nun "nicht mehr nach den Bedingungen der Auflösung von Subjektivität, sondern nach denen ihrer Konstitution. Die Antwort haben wir indes bereits gehört. Subjektivität ist Produkt von Macht, gleichsam der Zielpunkt, der ihr Funktionieren allererst möglich macht."⁶³⁾

Wenn aber Subjektivität im Innersten durch Macht konstituiert ist, dann kann sich niemand ihrem Netzwerk entziehen. "So weit

man auch geht im sozialen Netz, immer findet man die Macht als etwas, das 'durchläuft', das wirkt, das bewirkt. Sie kommt zur Wirkung oder nicht, d.h., die Macht ist immer eine bestimmte Form augenblickhafter und beständig wiederholter Zusammenstöße innerhalb einer bestimmten Anzahl von Individuen. Die Macht wird deshalb nicht besessen, weil sie spielt, weil sie sich riskiert. Die Macht wird gewonnen wie eine Schlacht und genauso verloren. Im Herzen der Macht ist ein kriegerisches Verhältnis und nicht eines der Aneignung. Die Macht ist niemals voll und ganz auf einer Seite."⁶⁴) Nicht von außerhalb erfolgen deshalb Kritik und möglicher Widerstand, sondern im Aufnehmen und Aufdecken der Spielregeln der Macht selbst. Denn die Macht funktioniert unbehelligt nur dort, wo sie ist, was sie ist: ein verdecktes Netzwerk, das nicht mehr einfach tötet, sondern das Leben organisiert. Ihre Verdecktheit gehört zu ihrer Funktionsfähigkeit. Widerstand gelingt nur dort, wo er die Macht nicht nur zu imitieren, sondern in diesem Punkt zu übertrumpfen weiß, in dem er mit offenen Karten spielt. Widerstand braucht keine politische Zentrale, kein strategisch operierendes Kollektivsubjekt, keinen Kampf gegen ein definitives Zentrum. Denn die Macht ist omnipräsent und der Kampf ist überall gleich nah am Zentrum. In der Nachfolge klassischer politischer Widerstandsformen wie Rebellion oder Revolution entsteht gegenüber der Disziplinarmacht ein neuer Typ: die Dissidenz. Ihr subversiver Widerstand gehorcht keinem endgültig fixierbaren Maßstab, beruhigt sich in keinem Ort gesicherter Wahrheiten. Sie zielt darauf, sich wenigstens für den Augenblick einer totalisierenden Vereinnahmung zu entziehen. In solchem Widerstand sieht Foucault den fröhlichen Menschen heraufkommen. Denn dieser Widerstand ist als Gegen-Macht ja nichts weiter als die positive Kehrseite von Macht und damit alles andere denn kritische Negativität. Indem Foucault jedoch nicht mehr nach den Bedingungen der Auflösung des Subjekts fragt, sondern seiner Konstitution im Machtgefüge nachspürt, wird die Ambivalenz seiner theoretischen Bemühungen ganz deutlich. Denn gerade weil er keinen praktischen oder theoretischen Ort mehr angeben kann, der der Macht entgeht, muß er sich rücksichtslos ins Spiel der Macht stürzen, muß er mitspielen. Wohl trägt ihn die Hoffnung, die Gegenmacht im Spiel der Macht freizusetzen, doch setzt er sich dem Vorbehalt aus, den alle kritische Theorie gegen solche positivistische

Attitude ins Feld führt: im ganzen Unwahren das Moment der Unwahrheit zu konsolidieren. Die Trauerarbeit der kritischen Theorie kann dem "glücklichen Positivist" ⁶⁵⁾ Foucault allenfalls als Larmoyanz erscheinen. Doch bleibt anzufragen, ob Foucaults Machttheorie ein glücklicher oder geglückter Positivismus ist. Denn gerade weil seine Diagnose der Gegenwart bewußt ohne Maßstab operiert, bleibt offen, woher sich das 'Gegen' von Gegenmacht und Widerstand bestimmen soll, ohne unbeabsichtigt an der Machtproduktion selbst teilzuhaben. Nichts gibt endgültige Gewähr, ob nicht die subversive Gegenmacht 'derer da unten' nur die Tätigkeit der Macht 'da unten' rehabilitiert.

Hier trennen sich die Wege der kritischen Theorie und des Post-strukturalismus, die sich in der Analytik der Gegenwart doch in so vielen Punkten berühren. ⁶⁶⁾ Und sie reißen in ihrer Differenz das Dilemma von Praxis auf, das die gegenwärtige Industriegesellschaft, die beide als durchgängigen Zwangszusammenhang bestimmen, hinterläßt. Die Möglichkeiten von Praxis klaffen bis ins Extrem auseinander. Während Foucault sich einläßt um den Preis, daß keiner der Macht entgeht, die alles konstituiert, verharret die kritische Theorie, namentlich bei Adorno, im Vorbehalt, der keine Anweisung auf Praxis mehr herzugeben vermag. In das Zwischenreich des Übergangs von Theorie in Praxis aber fällt bei Adorno kein Licht der Reflexion. Der Übergang von Theorie in Praxis ist selbst ein Moment von Nichtidentität, deshalb nicht bruchlos in Begriffe auflösbar, allenfalls durch sie einzukreisen. Gerade weil sich in der bestehenden Gesellschaft der Grundzug von Herrschaft bis in die ephemersten Bereiche vermittelt, darf sich kritisches Denken nicht allenthalben den Paß auf die Praxis abverlangen lassen. Denn die Menschen "sind, Triumph der Integration, bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert, was ihnen geschieht. Subjekt und Objekt sind, in höhnischem Widerspiel zur Hoffnung der Philosophie, versöhnt." ⁶⁷⁾ Sind die Menschen auf diese Weise einmal integriert, findet praktische Theorie keinen Adressaten mehr oder jedenfalls nicht den richtigen. Denken in ungebrochen-direkter Ausrichtung auf Praxis verkürzt sich um jenes kritische Moment, mit dem es der herrschenden Praxis vielleicht noch widerstehen könnte. "Wo Geist heute und hier selbständig wird, sobald er die Fessel nennt, in welche er gerät,

indem er anderes in Fesseln schlägt, antizipiert er, und nicht die verstrickte Praxis, Freiheit."⁶⁸⁾ Blinde Subordination von Theorie unter das Gebot der Praxis hingegen schlägt unversehens um in den Dienst an abermaliger Unterdrückung. Sie vollendet so nur die Unfreiheit in ihrer unsichtbaren Totalität, die kein draußen mehr toleriert, von dem aus sie zu erblicken wäre.

"Der Zirkel schließt sich. Es bedürfte der lebendigen Menschen, um die verhärteten Zustände zu verändern, aber diese haben sich so tief in die lebendigen Menschen hinein, auf Kosten ihres Lebens und ihrer Individuation, fortgesetzt, daß sie jener Spontaneität kaum mehr fähig erscheinen, von der alles abhinge."⁶⁹⁾ Die Welt, wie sie ist, wird zur Ideologie und die Menschen werden deren Bestandteil.

In der Reflexion auf diese Liquidation des Subjekts kommen sich Foucault und Adorno außerordentlich nahe. Adornos Weisung aus den "Minima Moralia": "Wer die Wahrheit übers Leben erfahren will, muß dessen entfremdeter Gestalt nachforschen, den objektiven Mächten, die die individuelle Existenz bis ins Verborgenste bestimmten,"⁷⁰⁾ liegt ganz in Foucaults Bahn, die Subjektränder aufzuspüren, das anonyme 'man'. Der Zerfallsprozeß aber wird erst ganz sichtbar mit dem Ende des klassischen Liberalismus, der das autonome Individuum auf seine Fahnen schrieb. Dessen ökonomische Voraussetzungen sind entfallen. Sie waren "von privatwirtschaftlicher Produktion gebildet. Mit deren Übergang zur monopolistischen, unter welcher der Prozeß der Vergesellschaftung selber gerann, ist auch das Subjekt als substantielle historische Form zerbrochen und das Private vollends ins Private übergegangen, in die Abwesenheit der Humanität. Gespenstisch west der Mensch als 'homo absconditus'."⁷¹⁾ Diese Leere macht Foucault zu seinem Thema. Mit der Disziplinarmacht, die nun auf den Plan tritt, werden die zerfallenden Elemente des Individuums reorganisiert. Was subjektttranszendente als Akkumulationsprozeß sich zuträgt, reproduziert sich in den Subjekten. Wie die Maschinerie über die Arbeitskraft wächst, als mechanisierter, der Mensch über sich als Lebendigen an. "Das, wodurch die Subjekte in sich selber als Produktionsmittel und nicht als lebendige Zwecke bestimmt sind, steigt wie der Anteil der Maschinen gegenüber dem variablen Kapital."⁷²⁾ Adorno hat diese wachsende organische Zusammensetzung des Menschen, die in Foucaults 'Ana-

lytik der Macht' als Zerlegbarkeit, Resynthetisierbarkeit und Konditionierbarkeit von Körpern hervortritt, tiefsinnig erkannt und eben jene radikale Konsequenz gezogen, gegen die sich jede Substanzmetaphysik sträubt: Es gibt keinen existentiellen Kern dieser Deformationen, "es gibt kein Substrat solcher 'Deformationen', kein ontisch Innerliches, auf welches gesellschaftliche Mechanismen von außen bloß einwirkten."⁷³⁾ Wo ein solcher Kern gesucht wird, wird er nicht gefunden, und wo er gefunden zu sein scheint, ist er nicht. Dieser Verlust des Selbst definiert das Subjekt; es west als Verlierendes. Wo aber die Erfahrung der Liquidation nicht sogleich wieder an die stilisierten Fiktionen von Wesenskern und Person sich klammert, sondern "beim Einzelnen so verharret, daß über der Insistenz seine Isoliertheit zerfällt"⁷⁴⁾, zergeht mit der zerfallenden Isoliertheit auch die Kralle der Subsumtion, die das Identitätsdenken aufrichtet. Liquidation wäre dann nicht nur der Verfall von Subjektivität, sondern seine Verflüssigung, das Aufbrechen einer Freiheit jenseits des Identitätszwangs, der das Selbst versteinert. In diesem Sinn formuliert Adorno - und die Anklänge an den strukturalistischen Antihumanismus sind unüberhörbar - : "Das Selbst ist das Inhumane. Freiheit und intelligibler Charakter sind mit Identität und Nichtidentität verwandt, ohne clare et distincte auf der einen oder anderen Seite sich verbuchen zu lassen. Frei sind die Subjekte, nach Kantischem Modell, so weit, wie sie ihrer selbst bewußt, mit sich identisch sind; und in solcher Identität auch wieder unfrei, soweit sie deren Zwang unterstehen und ihn perpetuieren. Unfrei sind sie als nichtidentische, als diffuse Natur, und doch als solche frei, weil sie in den Regungen, die sie überwältigen - nichts anderes ist die Nichtidentität des Subjekts mit sich - , auch des Zwangscharakters der Identität ledig werden."⁷⁵⁾ Das befreite Subjekt, das auf seine Subjektivität nicht pochen muß, aber wäre jenes in die Vielheit zerstreute, dezentrierte Subjekt, dessen "explosive, augenblickhafte und diskontinuierliche Energie"⁷⁶⁾ in Widerspruch zum manifesten Ganzen träte. An die Stelle, die Foucault dem Dionysischen zuspricht, rückt bei Adorno die Spontaneität. "Daß noch immer empirische Spontaneität ist, ermöglicht ihm, intelligible Freiheit als Negativität zu konzipieren."⁷⁷⁾ Denn daß trotz der empirischensich zur Totalität zusammenschließenden Unfreiheit noch an der Idee der Freiheit festgehalten werden kann, verdankt

Denken der Erinnerung und immanenten Beziehung auf impulshafte Spontaneität. "Ohne Anamnese an den ungebändigsten, vor-ichlichen Impuls, der später in die Zone unfreier Naturhörigkeit verbannt ist, wäre die Idee von Freiheit nicht zu schöpfen, welche doch ihrerseits in der Stärkung des Ichs terminiert. In dem philosophischen Begriff ... der Spontaneität hallt das Echo dessen wider, was bis zur Vernichtung zu kontrollieren das Ich der idealistischen Philosophie für die Bewährung seiner Freiheit hält."⁷⁸⁾ Wäre einmal der letzte Funke von Spontaneität im sozialen System erfaßt und ausgeweidet, dann wäre keine Philosophie mehr möglich noch befreiende Praxis. Die negative Utopie wäre der mechanisierte Zusammenschluß konditionierter Körper, eine Gesellschaft von Toten. Dagegen setzt Foucault die Dissidenz, das spontane Aufflackern der Gegenaktion, das Spiel mit der Macht. Doch bleibt es, das wäre Adornos Einwand, von der Verzweiflung geschlagen, daß der Zustand der Unfreiheit unverändert fortbesteht. Sicher nährt sich die Idee der Freiheit aus der vorbürgerlichen, vorrationalen Spontaneität, doch geht ihr Begriff nicht darin auf. Denn Spontaneität ist als Nichtidentisches des Subjekts zugleich Moment seiner Freiheit und Unfreiheit. Eben darin liegt die Ambivalenz Foucaultscher Dissidenz. Jeglicher Aktionismus, der sich im aktuellen Spiel mit der Macht erschöpft ohne Gegenperspektive, die aufs Ganze geht, ist von vornherein schon integriert. Um dieser Integration zu entkommen, aber muß Adorno bis an die Grenze gehen, muß den Bannkreis der Immanenz reflexiv transzendieren, ohne der notwendig partikularen Praxis noch Anhaltspunkte geben zu können. Was Wunder, wenn teils seine Schüler, teils dem Poststrukturalismus nahestehende Intellektuelle ihm vorrechnen, seine Philosophie habe "die Kraft verloren, ein positives Bild der Versöhnung vorzugeben, an dem sich das alltägliche Handeln orientieren könnte, mit dem wir unseren Platz in der Geschichte suchen."⁷⁹⁾ Die entsprechende Antwort indes hat Adorno schon Jahre zuvor gegeben: "Erst einmal ... wäre die Gesellschaft als universaler Block, um die Menschen und in ihnen, zu erkennen. Hinweise zur Änderung vorher helfen nur dem Block, entweder als Verwaltung des Unverwaltbaren oder indem sie sogleich die Widerlegung durchs monströse Ganze herausfordern. Begriff und Theorie der Gesellschaft sind nur dann legitim, wenn sie zu beidem nicht sich verlocken lassen, sondern die Möglichkeit, die

sie beseelt, negativ festhalten: aussprechen, daß die Möglichkeit erstickt zu werden droht. Solche Erkenntnis, ohne Vorwegnahme dessen, was darüber hinaus führte, wäre die erste Bedingung dafür, daß der Bann der Gesellschaft einmal doch sich löse."⁸⁰⁾

Adorno kann die Idee der Wahrheit, der sich Foucault entschlägt, nur als Fluchtpunkt des kritischen Blicks auf das unwahre Ganze festhalten. Im Bestehenden, das sich verändernder Praxis sperrt, wird kritische Reflexion zur einzigen Gestalt subjektiven Verhaltens, das die Veränderung noch festhält: als theoretische Negation der falschen Praxis. Die wie immer auch scheinhafte Autonomie der Theorie ist stellvertretend für die mögliche und doch zugleich verhinderte reale. Die Theorie aber kann Autonomie nur noch als das radikal Nichtidentische der vorgefundenen Realität fassen. Ihre Erkenntnisleistung muß sich "an dem Äußersten (messen), das dem Begriff entflieht"⁸¹⁾: eben dem Nichtidentischen. Damit verfällt jedes Identitätsdenken der Skepsis. Sie zwingt das Denken zu einer radikal kritischen Bewegung gegen sich selbst. Denn "der Schein von Identität wohnt ... dem Denken selber seiner puren Form nach inne. Denken heißt identifizieren."⁸²⁾ Entäußert sich aber alles Identifizieren als Form von Herrschaft, das das ihm Heterogene zu subsumieren trachtet, dann muß Denken, "um wahr zu sein, heute jedenfalls, auch gegen sich selbst denken."⁸³⁾ Indem das Denken sich um des Nichtidentischen willen gegen den eigenen Zwang zur Identität kehrt, will es den ihm immanenten Trug sprengen, als wäre das von ihm zugerichtete Nichtidentische derart bloßes Exemplar des subsumierenden Begriffs, wie die Menschen es waren, die in Auschwitz qualvoll starben. In diesem Denken aber, das bis zum Äußersten geht, sind sich Foucault und Adorno immer noch näher, als die Differenz der von ihnen anvisierten Praxis verrät. Wo Foucault das identifizierende Denken - eben die Vernunft - als "die Polter"⁸⁴⁾ brandmarkt, deren Grenzen er von außen, in der Analyse des Wahnsinns und der Schizophrenie, aufspürt, stößt Adorno gleichsam von innen an die Ränder, indem er im Denken und durch es hindurch bis an seine Grenze geht. So berührt sich die in der Dialektik der Aufklärung' vorgetragene Kritik der instrumentellen Vernunft mit Foucaults 'Analytik der Macht': "Nur solches Denken ist hart ge-

nug, die Mythen zu zerbrechen, das sich selbst Gewalt antut ... Macht und Erkenntnis sind synonym."⁸⁵⁾ Doch zieht Adorno daraus nicht den Schluß, daß nichts der Macht entgeht, sondern er setzt - anders als Foucault - auf das herrschaftskritische Moment der Selbstreflexion der Vernunft. Wenngleich Naturverfallenheit auch und gerade in der Naturbeherrschung besteht, ohne die Geist nicht existiert, so hofft er, "durch die Bescheidung, in der dieser sich als herrschaftlich bekennt und in Natur zurücknimmt, (zergehe) ihm der herrschaftliche Anspruch, der ihn gerade der Natur versklavt."⁸⁶⁾

Adorno wendet sich im Denken auf den Herrschaftszwang identifizierenden Denkens zurück, um diese Herrschaft noch als Moment der Unwahrheit des Denkens zu identifizieren. Damit setzt er sich als Antipode aller *prima philosophia*, allen Ursprungsdenkens, sei es desjenigen der 'Vorsokratiker' einschließlich Platons samt nachfolgender Metaphysik (Heideggers Ursprungsphilosophie eingeschlossen), sei es der Transzendentalphilosophie Husserls. Bei ihnen allen trifft er auf ein Identitätsdenken, das sich in einem letzten Bezugspunkt beruhigt, in einer unvermittelten Abstraktheit, deren letzter Charakter Reflexionslosigkeit ist: ein Sein, das sich selbst nicht kritisch in Frage stellt, dieses weder will noch kann. Identität entäußert sich für Adorno als ein in sich konsistentes, deshalb lebloses, weil zu einem universalen Verstrickungszusammenhang geronnenes System - sei es als Denken oder als gesellschaftliche Realität. Weil 'Erstes' in Adornos Verständnis immer mit Herrschaft identifiziert ist, kann ihm auch der Charakter einer Identität zugesprochen werden, die Nicht-Identisches, d.h. Individuelles, Einzelnes, wie es selbst ist, unterdrückt. Dagegen setzt er den Begriff negativer Dialektik als "das konsequente Bewußtsein von Nichtidentität "⁸⁷⁾ ,das sich in keiner Hegelschen Synthesis versöhnt weiß. Die Kritik Adornos an der erledigenden Gebärde, mit der Hegel das Individuelle traktiert, erklärt sich aus der Einsicht in die "gefährliche Korrelation von totaler Philosophie und totaler Herrschaft."⁸⁸⁾ So wendet Adorno auf Hegels Idee der Totalität den Widerspruch nochmals an. Indem seine Philosophie "wider Hegel die Negativität des Ganzen bestimmt, erfüllt sie zum letzten Mal das Postulat der bestimmten Negation, welche die Position sei."⁸⁹⁾ Damit führt Adornos Denken hinab

von Hegels Totalität zur Singularität, der er gegenüber dem einvernehmenden Ganzen zu ihrem Recht verhelfen will. Dem Singularen gegenüber aber bleibt das Denken immer ein Anderes. Das Denken des Nichtidentischen führt letztlich in eine Aporie: Es hätte sich, indem es bis an seine Grenzen geht, selbst zu verlassen.⁹⁰⁾ Im Abschied der Philosophie "halten (denn auch) die Begriffe inne und werden zu Bildern ... Nicht die Erste Philosophie ist an der Zeit, sondern eine letzte."⁹¹⁾ Diese letzte Philosophie übersteigt ihren eigenen Begriff, gerade weil sie den Dingen nicht mehr identifizierend Gewalt antun will. Ihr Wahrheitskriterium ist nicht mehr die *adaequatio rei ad intellectum*, sondern Affinität, zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge. "Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Fühlung mit den Gegenständen heraus solche Perspektiven zu gewinnen, darauf allein kommt es dem Denken an."⁹²⁾ Adorno postuliert damit gewissermaßen eine zweite Kopernikanische Wende in der Bestimmung des Objekts. Diese nämlich ist nicht möglich ohne Anerkennung der Vorrangigkeit und Selbstbestimmtheit des Gegenstandes. Selbstkritische, differenzierende Subjektivität soll ihre eigene Kraft in die Intention der Sache selbst einbringen und damit diese erst anerkennen. So erst könnte der Bann der Verdinglichung, den der naturbeherrschende Geist über alles legt, zerbrechen und in spontaner Rezeptivität der Gegenstand zur Sprache kommen, das Besondere am Besonderen. "'Von selbst' rührt sich das Nichtidentische freilich nicht mehr. Die von der rücksichtslosen industriellen Klassifikation mißachteten und 'am Wege liegen gelassenen' Naturqualitäten des eigentümlichen Glücksverlangens, die nutzlosen Impulse, wurden inzwischen als Produktivkräfte entdeckt, verstümmelt, absorbiert, ausgewechselt und auch in der Erinnerung getilgt. Allein die Impulse einer philosophisch - und nicht mehr durch unmittelbare Erfahrung - in Gang gesetzten Kritik aller bisherigen Erkenntnis können die Dialektik von gleichmachendem Begriff und Nichtübereinstimmendem einleiten - ein Akt, der zugleich Entdeckung und Erfindung ist, Aktivierung eines Potentials, das in keiner Weise 'gegeben', sondern Resultat einer kritischen Rekonstruktion des historisch Überwältigten ist."⁹³⁾ Das Nichtidentische scheint nicht einfach mehr auf. Doch gerade weil alles reibungslos ineinandergreift, muß es gesucht werden. Entsprechend dieser Konstellation des Nichtidentischen, das nur als Unmögliches möglich ist,

muß die aufschlüsselnde Kritik gleichsam aus einer 'transzendenten'⁹⁴⁾ Position argumentieren. "Vom Denkenden heute", so faßt Adorno diesen Zusammenhang, "wird nicht weniger verlangt, als daß er in jedem Augenblick in den Sachen und außer den Sachen sein soll ..."⁹⁵⁾ Erkenntnis des Nichtidentischen, die mehr sein will als Feststellung oder Entwurf, enthält zuvorderst ein mimetisches Moment. Ihr Verfahren ähnelt der ästhetischen Anschauung. "Entäußerte wirklich der Gedanke sich an die Sache, gelte er dieser, nicht ihrer Kategorie, so begänne das Objekt unter dem verweilenden Blick des Gedankens selber zu reden."⁹⁶⁾ Den Gegenstand selber reden aber läßt nur die Kunst, Philosophie, die ausgesprochen wird, geht an ihren äußersten Grenzen über in Literatur, unausgesprochen in Bild-Kunst oder Musik. Denn "worauf Philosophie aus ist, auf das 'Begriffslose', was an Natur, an Individualität oder an Gesellschaft so, wie sie sein soll, vorscheint, das zeigt sich in der Kunst durch Gestalt und Bild vermittelt. Wenn Identität und Begriff voneinander untrennbar sind, so ist demgegenüber Kunst als Gestalt des Begriffslosen, zumal die Musik, das Nichtidentische schlechthin. Ihre Wahrheit ist das Nichtidentische."⁹⁷⁾ Kunst produziert ihre eigene Transzendenz, deren Schauplatz sie nicht ist. Sie birgt ein uneingelöstes, begrifflich nicht festgelegtes 'Mehr' in sich, das den Identitätszwang sprengt.

Um dieses 'Mehr' am Individuum zu entbinden, unterwirft Adorno schließlich auch das Subjekt radikal der Kritik. Denn das identifizierende Prinzip des Subjekts ist selbst das Verinnerlichte der Gesellschaft. Im Kern des Subjekts wohnen die objektiven Bedingungen, die es um der Unbedingtheit seiner Herrschaft willen verleugnen muß. Ihrer müßte es sich entäußern. Voraussetzung seiner Identität wäre das Ende des Identitätszwangs. "Das Subjekt", so formuliert Adorno mit aller Schärfe, "ist die Lüge, weil es um der Unbedingtheit der eigenen Herrschaft willen die objektiven Bestimmungen seiner selbst verleugnet; Subjekt wäre erst, was solcher Lüge sich ent schlagen, was aus der eigenen Kraft, die der Identität sich verdankt, deren Verschaltung von sich abgeworfen hätte."⁹⁸⁾ Mit dem Ende des Identitätszwangs erst wäre auch das Opfer suspendiert, daß das Subjekt seit Beginn seiner Konstitution sich selbst zelebriert. Der ontologische Entschluß zur Depersonalisierung freilich reicht dazu nicht

aus. Heideggers ontologische Apersonalität bleibt immer noch eine Ontologie der Person, ohne diese zu erreichen. Sie nährt sich aus einer Substanzmetaphysik, die ihren Grund längst eingebüßt hat. "Die Entlarvungsmanien der letzten Jahrzehnte haben immerhin dies erbracht, daß es in den entwickelten gesellschaftlichen Verhältnissen der Gegenwart keine menschliche 'Substanz' mehr in den einzelnen Menschen gibt. Vor dem Hintergrund des damit verknüpften ungeheuerlichsten Verdachtes, daß man im Eigensten entfremdet ist, daß die menschliche Identität eine gemachte ist, daß das, was man seit Jahrhunderten für das substantielle Selbst hielt, ein sozialer Wechselbalg ist, wird das Ich-Sagen der Menschen zur Farce. Man wird nicht länger ernsthaft und auf Dauer die alten Strategien der Rationalisierung, der Ich-Bildung (und der Über-Ich-Bildung), der nach Art eines wohlgebautes Hauses aufrechterhaltenen Ordnung betreiben können. Diese Strategien sind bankrott."⁹⁹⁾ D. Kamper, der diese Konsequenz im Gefolge Adornos wie auch des Strukturalismus mit aller Deutlichkeit zieht, sieht nur einen Ausweg aus der Falle des Identitätszwangs: die Rückkehr aus der Sackgasse der Subjektivität "durch umgekehrten Gebrauch all der Mechanismen, die an der Produktion des 'Ich' beteiligt waren, also durch umgekehrten Gebrauch der Masken."¹⁰⁰⁾ Wohl bleibt die Trauer über die Leere, die das verzehrte Subjekt hinterläßt. Seine Spuren sind auch nicht völlig zu verwischen. Insofern stoßen in jedem Individuum die Instanz der Herrschaft und des Widerstands, der Identifikation und des Unkenntlich-Werdens aufeinander. Die Aporie des Subjekts, die darin besteht, daß seine Identität das Prinzip der Herrschaft perpetuiert und doch kein Glück möglich ist, wo das Selbst nicht es selbst ist, löst sich nicht einfach auf. Denn sie "hat den Grund, daß Wahrheit jenseits des Identitätszwanges nicht dessen schlechthin Anderes wäre, sondern durch ihn vermittelt."¹⁰¹⁾ Daher verharret Kamper in einer entschiedenen Unentschiedenheit, einer "strikten Ambivalenz".¹⁰²⁾ Um die Macht des Archaischen in Mythos und Vernunft zu brechen, muß man aus der Falle eines Entweder-Oder von Objektivität und Subjektivität aussteigen. "Als Richtmaß des neuen Lernens mag die Einsicht gelten, die seit Beginn des Christentums geschichtsbegleitend blieb, aber nie geschichtsmächtig wurde, daß der einzelne Mensch Person sei, Maske, nur aktuell wirklich in einer von den Göttern geliehenen Gestalt. Unter solcher Voraussetzung

kann jeder Anspruch des Ich auf Selbstbesitz suspendiert und damit die Klammer aufgelöst werden, die den einen wie den anderen an die Systeme der Besitzstandswahrung fesselt. Falls es gelingt, den überhöhten Wert, den man sich beimißt, als Geschenk des Lebens zu durchschauen und nicht mehr zur Konturierung der Ich-Identität zu mißbrauchen, wird es leichtfallen, sich spielend auf Messers Schneide zu halten, d.h. Nicht-Identität strategisch zur Auflösung der mit dem Identitätskomplex entstandenen Falle einzusetzen."¹⁰³⁾ Während der Identitätszwang das notwendige Opfer des Subjekts einschließt, verweist das freiwillige Verlassen der Felder, die durch selbstbesessene Subjektivität besetzt sind, auf eine Überschreitung.¹⁰⁴⁾ Dies hatte Adorno wohl im Blick, als er schrieb: "... die Auflösung des Subjekts (ist) zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts. Gebot einmal seine Freiheit dem Mythos Einhalt, so befreit es sich, als vom letzten Mythos, von sich selbst. Utopie wäre die opferlose Nichtidentität des Subjekts."¹⁰⁵⁾

Mit der Kritik am Subjekt, das in seinem innersten Kern die Formen der Herrschaft perpetuiert, wendet sich auch die kritische Bildungstheorie noch einmal kritisch auf sich selbst zurück. Denn die Aporie des Subjekts, das sich seines Identitätszwanges nur durch diesen vermittelt zu entledigen vermag, kehrt im kritischen Bildungsbegriff wieder.¹⁰⁶⁾ Bildung zielt auf eine Freiheit, die der Widerstandskraft gegen das Zerfließen ins Amorphe der Natur bedarf. In diesem Sinn ist entgegen seiner Liquidation am Begriff des Subjekts festzuhalten. Bildung ist Selbsthervorbringung des Menschen, indem er sich in der Aneignung des Ganges seiner geschichtlichen Arbeit als Subjekt begreifen lernt. Fluchtpunkt dieses Identifikationsprozesses ist das 'Individuum', wie es sich als Mittelpunkt einer Welt vorfindet, "sich durchsetzend und selbstbehauptend, weil in einen Kampf ums Dasein verwickelt, sich unterscheidend von anderen Individuen und deren Bedrohlichkeit für die eigene Selbstbehauptung mit Hilfe einer mehr oder weniger sublimen Begriffsherrschaft neutralisierend."¹⁰⁷⁾ Zielt jedoch Bildung auf Freiheit, so muß sie sich angesichts der mit der Individuation verquickten Herrschaft noch einmal kritisch gegen die Repressivität des Ichs-Prinzips wenden. Freiheit wäre darüber, nicht darunter. Sie bedarf der Einsicht in den sozialen Grund, der das Individuum

selbst noch konstituiert und ihm die Introversion des Opfers abnötigt. Fluchtpunkt dieser Erkenntnis wäre - in Kampers Begrifflichkeit - die 'Person', nicht substantiell verstanden, sondern als der eingeschlossene Unterschied, die Nichtidentität des Subjekts. Erst das von sich selbst emanzipierte Individuum könnte das unabdingbare Maß an Herrschaft wahrnehmen, das die Verhältnisse des Menschen fordern. "'Person' ist der Mensch, wenn er seine individuelle Selbstbehauptung als unvermeidbares Unrecht an anderen Individuen durchschaut hat, den rücksichtslosen Kampf um die Beherrschung des Mittelpunktes als 'Mord' an anderen und als einen Verlust seiner selbst erfährt und den nach außen projizierten Unterschied durch eine Rücknahme seiner Begrifflichkeit wieder eingeholt hat."¹⁰⁸⁾

Der Heranwachsende ist so verstanden vornehmlich 'Individuum', der Erwachsene wäre 'Person'. Da die Aporie sich jedoch gegen eine Versöhnung im Allgemein-Begriff sperrt, ist Bildung unter der Leitidee der 'Personalität' nur um den Preis einer unabschließbaren inneren Dramatik zu haben. "Der erwachsene Mensch ist immer beides: ein den Mittelpunkt behauptendes Individuum, das leben will, und ex-zentrische Person, die zu lieben versucht; er hat jedoch gelernt, beides zu unterscheiden".¹⁰⁹⁾

ERSTER TEIL: ANMERKUNGEN

- 1) F. Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Sämtliche Werke, Band 2, Stuttgart 1964, S. 105
- 2) Th. W. Adorno: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: G. Kadelbach (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1970, S. 13f
- 3) J. Rüsen: Ursprung und Aufgabe der Historik, in: H. M. Baumgartner/J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M. 1976, S. 82
- 4) Anm.: Zu den Begriffen 'Paradigma' bzw. 'disziplinäre Matrix' vgl. Th. S. Kuhn: Die Strukturwissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1967, sowie das Postscript zur zweiten Auflage 1969, erschienen in: P. Weingart (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, Band 1, Frankfurt/M. 1972, S. 287-319
- 5) Anm.: H.-E. Tenorth merkt in diesem Zusammenhang an, daß eine Übertragung des Paradigma-Begriffs auf geisteswissenschaftliche Disziplinen nicht ohne Einschränkung möglich sei und Bedenken gegen eine durch die Paradigmen-Theorie naheliegende Vereinfachung bei der Erklärung wissenschaftlichen Fortschritts zu berücksichtigen seien. Vgl. H.-E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-Systematische Pädagogik, in: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975, S. 135; vgl. auch: I. Lakatos/A. Musgrave (Hrsg.): Criticism and the Growth of Knowledge, Cambridge 1970
- 6) Vgl. A. Heuss: Verlust der Geschichte, Göttingen 1959
- 7) Vgl. W. Mommsen: Historisches Denken in der Gegenwart, in: W. Besson (Hrsg.): Geschichte (Fischer-Lexikon), Frankfurt/M. 1961, S. 92-102
- 8) V. Rittner: Zur Krise der westdeutschen Historiographie, in: I. Geiss/ R. Tamchina (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd 1, Frankfurt/M./ Berlin/Wien (durchgesehene Neuauflage) 1980, S. 44
- 9) G. Mann: Ohne Geschichte leben? Rede zur Eröffnung des 29. Deutschen Historikertages, Regensburg 1972, in: Die Zeit, Nr. 41, 1972, S. 57
- 10) R. Kosellek: Wozu noch Historie? Vortrag auf dem Historikertag in Köln 1970, in: J. Rüsen/ H. M. Baumgartner (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, a.a.O. S. 30
- 11) I. Schindler: Aufgaben der Erziehungshistorie, in: Bildung und Erziehung 1976, S. 433; vgl. auch H. Bokelmann: Wozu taugen historische Erkenntnisse? in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1972, S. 898 sowie Horst M. P. Krause: Zur Begründungsproblematik

- der Historischen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1977, S. 2
- 12) H.- E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-Systematische Pädagogik, a.a.O., S. 135
 - 13) F. Nicolin: Die 'historische Dimension' der Pädagogik. Aspekte zu einer aktuellen Sinnbestimmung, in: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.), a.a.O., S. 91
 - 14) J. Habermas: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M. 1968, S. 88f.
 - 15) F. Paulsen: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, besorgt von C. Menze, Paderborn 1960, S. 13
 - 16) Vgl. W. Dilthey: Weltanschauungslehre, Gesammelte Schriften Bd VIII, hrsg. von B. Groethuysen, Stuttgart 1960, S. 264
 - 17) Vgl. M. Heitger, der der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bescheinigt, "die hermeneutisch-historische Betrachtungsweise pädagogischer Fragen ausdrücklich als ihre wissenschaftstheoretische Position angesehen" (Prolegomena zur Beantwortung der Frage nach Möglichkeit und Sinn der Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte, in: W. Böhm/ J. Schriewer (Hrsg.), a.a.O., S. 55) zu haben.
 - 18) H. Nohl: die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1935², S. 177
 - 19) Vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, Stuttgart/Bad Cannstadt 1977, S. 35 ff.
 - 20) J. Habermas: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: ders.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M 1971⁴, S. 362
 - 21) Anm.: Zum Problem der Krise der Geschichtswissenschaft vgl. auch: A. Sywottek: Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise (Archiv für Sozialgeschichte, Beiheft 1), Bonn 1974
 - 22) E. Spranger, zitiert nach: F. Nicolin: Lexikon-Artikel 'Geschichte der Pädagogik', in: J. Speck/ G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Bd 1, München 1970, S. 499
 - 23) R. Lehmann: Erziehung und Erzieher, Berlin 1901, S. 304 f
 - 24) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S. 151 f.
 - 25) Anm.: Historische Forschung übernimmt dann die Funktion "innerhalb kultureller Überlieferungen ein mögliches handlungsorientierendes Selbstverständnis von Individuen und Gruppen und ein reziprokes Fremdverständnis anderer Individuen und anderer Gruppen zu garantieren." J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973, S. 221
 - 26) Vgl. H. Lefebvre: C. Levi-Strauss et le Nouvel Eléatisme, in: L'homme et la Société 1966, Bd 1, S. 23-31 und Bd 2, S. 81-103
 - 27) Vgl. H. Röhrs: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 1962, S. 481-490

- 28) Vgl. I. Dahmer/ W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968
- 29) Th. W. Adorno: Über Tradition, in: ders.: Ohne Leitbild, Frankfurt/M. 1967, S. 34
- 30) D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution: Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München/Wien 1975, S. 182
- 31) Anm.: H.-E. Tenorth faßt diesen Sachverhalt unter dem Begriff der 'Theoretisierung'. Darunter versteht er die Forderung, "die ehemals nur durch common-sense oder eine verbindliche, nicht mehr in Frage gestellte Tradition geleiteten historischen Untersuchungen jetzt methodisch zu reflektieren und in ihren Interpretationsgrundlagen und Materialien theoretisch abzusichern." H.-E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-Systematische Pädagogik, in: W. Böhm/J. Schriewer (Hrsg.), a.a.O., S. 137 f.
- 32) Th. Schieder: Geschichte als Wissenschaft, München/Wien 1968², S. 42
- 33) W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Gesammelte Schriften, Bd VII, hrsg. von B. Groethuysen, Stuttgart 1958, S. 185
 Anm.: Daraus folgert für Dilthey jedoch keine Strukturgeschichte der Art, wie sie später die Französische Schule der Annales favorisierte: Vgl. V. Rittner: Ein Versuch systematischer Aneignung von Geschichte: Die 'Schule der Annales', in: I. Geiss/ R. Tamchina (Hrsg.), a.a.O. S. 153-172
- 34) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Gesammelte Schriften, Bd VII, a.a.O., S. 213
- 35) M. Horkheimer: Geschichte und Psychologie, in: Zeitschrift für Sozialforschung, hrsg. von M. Horkheimer mit einer Einleitung von A. Schmidt, Jg. I, 1932, Doppelheft 1/2, München 1970, S. 142
- 36) W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: Gesammelte Schriften, Bd VII, a.a.O., S. 131
- 37) J. Rüsen: Ursprung und Aufgabe der Historik, a.a.O., S. 82
- 38) J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970, S. 112
- 39) ebd., S. 116
- 39 a) F. Stohner: Kritische Theorie und Erziehungsgeschichte, Diss. Heidelberg 1977, S. 91.
- 40) Anm.: Rankes Diktum aus seiner 'Englischen Geschichte' pointiert diese Absicht: "Ich wünsche mein Selbst gleichsam auszulöschen, um nur die Dinge reden zu lassen." Zitiert nach: R. Lassahn: Geschichtlichkeit und Erziehungswissenschaft, in: W. Böhm/ J. Schriewer (Hrsg.), a.a.O., S. 74

- 41) V. Rittner: Zur Krise der westdeutschen Historiographie, a.a.O., S. 73
- 42) Vgl. W. Windelband: Geschichte und Naturwissenschaft, Freiburg 1904⁴, S. 12
- 43) G. Iggers: Deutsche Geschichtswissenschaft, München 1971, S. 355
- 44) Anm.: Noch für Burckhardt war Geschichtsphilosophie 'ein Kentauer, eine contradictio in adjekto; denn Geschichte, d.h. das Koordinieren, ist Nichtphilosophie und Philosophie, d.h. das Subordinieren, ist Nichtgeschichte." J. Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen; Historisch-Kritische Gesamtausgabe, hrsg. von R. Stadelmann, Neske-Verlag o. J., S. 24
- 45) G.W. F. Hegel: Vorlesung über die Philosophie der Geschichte, Sämtliche Werke Bd 11, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1939, S. 59
- 46) M. Horkheimer: Geschichte und Psychologie, a.a.O., S. 130
- 47) W. Mommsen: Historisches Denken in der Gegenwart, a.a.O., S. 102
- 48) M. Horkheimer: Geschichte und Psychologie, a.a.O., S. 130
- 49) G. Iggers: Deutsche Geschichtswissenschaft, a.a.O., S. 381
- 50) A. Schmidt: Die Kritische Theorie als Geschichtsphilosophie, München/Wien 1976, S. 66
- 51) M. Horkheimer: Geschichtsphilosophie / Hegel / Montaigne, Frankfurt/M. 1971, S. 69
- 52) U. Herrmann: Rezension des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, hrsg. von J. Ritter u. K. Gründer, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft 1977, S. 383
- 53) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S. 278
- 54) ebd., S. 151
- 55) H.-J. Lieber: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1965, S. 710
- 56) H.-E. Tenorth: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung 1976, S. 497; Zur Rezeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung vgl. auch B. Schonig: Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973
- 57) W. Roessler: Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967, S. 99
- 58) ebd., S. 88
- 59) A. Reble: Einleitung in die Geschichte der Pädagogik, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, a.a.O., S. 141

- 60) ebd., S. 143
- 61) V. Huwendiek: Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik, in: V. Lenhart (Hrsg.): Historische Pädagogik - Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, Wiesbaden 1977, S. 63
- 62) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung zum Aufbau ..., in: Gesammelte Schriften, Bd VII, a.a.O., S. 199
- 63) F. Blättner: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1951, S. 10
- 64) R. Lehmann: Das doppelte Ziel der Erziehung, Berlin 1925, S. 32
- 65) E. Spranger: Pädagogik, in: G. Abb (Hrsg.): Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft, Leipzig/München 1930, S. 89
- 66) H. Leser: Pädagogische Bewegungen und idelle Notwendigkeiten, in: K. Schaller/ K.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, a.a.O., S. 134
- 67) F. Hörburger: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Wien/München 1967, S. 185
- 68) Vgl. J. Habermas: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973, S. 278 ff; zum Folgenden vgl. auch: F. Stohner: Kritische Theorie und ..., a.a.O., S. 94 f.
- 69) Anm.: Der Sinn solcher objektiv-analytischen Verfahren liegt also nicht in historischen Erklärungen, die wie immer geartete historische 'Gesetzmäßigkeiten' extrahieren sollen. Vielmehr zielt die Integration hermeneutischer und objektiv-analytischer Verfahren darauf, Aufklärungsversuche in Gang zu setzen, die weder das sich hermeneutisch artikulierende Vorverständnis, noch sog. historische Gesetzmäßigkeiten unberührt lassen. Die eventuell dingfest zu machenden, im Verlauf der Geschichte auftretenden Gesetze oder Gesetzeshypothesen gelten dann nur unter der Vorgabe ihrer Aufhebbarkeit.
- 70) A. Wellmer: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M. 1973, S. 49
- 71) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung zum Aufbau ..., in: Gesammelte Schriften bd VII, a.a.O., S 261
- 72) Anm.: Das emanzipatorische Moment des tiefenhermeneutischen Modells liegt gerade darin, daß Menschen auf die Resultate von Verhaltensklärungen reagieren, d.h. sie durch Selbstreflexion in ein aufgeklärtes Selbstverständnis umsetzen können. Solche Selbstreflexion "löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten. Selbstreflexion ist von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt. Die kritisch orientierten Wissenschaften teilen es mit der Philosophie" (J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', a.a.O. S. 159)
Zur tiefenhermeneutischen Interpretation historischer Verständigung im Anschluß an J. Habermas vgl. auch: J. Oelkers/ H.-J. Riemer: Überlegungen zur Begründung

- einer kritischen Geschichtswissenschaft, in: I. Geiss/ R. Tamchina (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, a.a.O., S. 89-119
- 73) H. Albert: Theorie in den Sozialwissenschaften, in: ders. (Hrsg.) Theorie und Realität, Tübingen 1972², S. 16
- 74) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971, S. 92 f.
- 75) ebd., S. 44 f.
- 76) J. Schriewer: "Verlängerung des Studiums der Geschichte der Erziehung in die Gegenwart?" - Erkenntnisinteressen und -möglichkeiten der vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: W. Böhm/ J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und ..., a.a.O. S. 117; zur Position der empirisch-analytischen Geschichtswissenschaft vgl. auch: J. Oelkers: Rekonstruktion und Theorie: Probleme einer historischen Methodologie, in: I. Geiss/ R. Tamchina (Hrsg.), a.a.O. S. 122-128
- 77) Vgl. hierzu wie auch zu den folgenden Ausführungen die aufschlußreiche Arbeit von F. Stohner: Kritische Theorie und Erziehungsgeschichte, Diss. Heidelberg 1977, S. 98 ff.
- 78) Anm.: Die Bezeichnung 'Covering Law Model' stammt von einem Kritiker der Popper-Hempel-Theorie, nämlich W. Dray.
- 79) Vgl.: C. G. Hempel/ P. Oppenheim: The Logic of Explanation, in: H. Feigl/M. Brodbeck (Hrsg.): Readings in the Philosophy of Science, New York 1953
- 80) Vgl.: K. R. Popper: Logik der Forschung, Tübingen 1973⁵, S. 34 ff.
- 81) K. R. Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd II, Bern 1957, S. 327
- 82) K. R. Popper: Das Elend des Historizismus, Tübingen 1971³, S. 60
- 83) Anm.: Zur ausführlichen Kritik an Poppers Idee allgemeiner sozialwissenschaftlicher Gesetze vgl. F. Stohner: Kritische Theorie und Erziehungsgeschichte, a.a.O., S. 109 ff.
- 84) Vgl. J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1973², insbesondere S. 188-220
- 85) Vgl. C. G. Hempel: The Logic of Functional Analysis, in: L. Gross (Hrsg.): Symposium on Sociological Theory, New York 1959 sowie C. G. Hempel: Explanation and Prediction, in: B. Baumrin (Hrsg.): Philosophy of Science, in: The Delaware Seminar, Vol. 1, New York 1963
- 86) Vgl. A. Donagan: Neue Überlegungen zur Popper-Hempel-Theorie, in: H. M. Baumgartner/ J. Rüsen (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, a.a.O., S. 173-208
- 87) Vgl. W. Dray: Laws and Explanation in History, Oxford 1957, insbesondere Kap. V.
- 88) Vgl. H. J. Engfer: Zur Analyse historischen Argumentierens: Historische Tatsache und historische Erklärung,

in: ders. (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogische Praxis, München/Wien/Baltimore 1978, S. 65 ff.

- 89) Anm.: Dies dürfte in unserem Zusammenhang als die wichtigste Leistung Drays gelten, auch wenn ihn sein Insistieren auf die geschichtlichen Akteure und ihre Intentionen hinter den Forschungsstand einer kritischen Hermeneutik zurückfallen läßt: Weil ihm nur der subjektiv vermeinte, nicht aber der objektive Sinn geschichtlichen Geschehens in den Blick gerät, bleibt bei ihm die Möglichkeit in der Geschichte objektiv wirksamer Faktoren ausgeblendet.
- 90) Vgl. auch J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O. S. 107 ff.
- 91) Vgl. A. C. Danto: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974
- 92) J. Habermas: Zur Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 268 f.
- 93) Vgl. hierzu insbesondere: H. M. Baumgartner: Kontinuität und Geschichte, Frankfurt/M. 1972 und J. Habermas: Geschichte und Evolution, in: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976, S. 200-259
- 94) J. Habermas: Zur Logik der ..., a.a.O. S. 269
- 95) A.C. Danto: Analytische Philosophie der Geschichte, a.a.O. S. 231
- 96) J. Habermas: Zur Logik der Geschichte, a.a.O. S. 273
- 97) J. Habermas: Geschichte und Evolution, a.a.O. S. 210
- 98) Die von Habermas intendierte narrative Anwendung sozialwissenschaftlicher Hypothesen in der Geschichtsschreibung, die Vermittlung hermeneutischer und empirisch-analytischer Forschungsmethoden also, umgreift mehr als deren schlichte Addition. Solche Vermittlungsversuche - darauf hat Th. Feuerstein (vgl. Th. Feuerstein: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft, München 1973) mit Recht aufmerksam gemacht - müssen bislang noch als unzulänglich angesehen werden. Denn die Adhoc-Hinzuziehung von Theorien verstärkt im historischen Bereich die Gefahr von nur schwer auszuschließenden Ex-post-facto-Erklärungen: Die hinzugezogenen Daten geraten dann zur bloßen Illustration dessen, was im narrativen Deutungssystem ohnehin verankert ist. Andererseits liefert die Hinzuziehung sozialwissenschaftliche Theorien und Hypothesen zugleich ein Korrektiv, an dem sich das Vorverständnis der narrativen Konstruktion kritisch aufklären könnte. Wenn nämlich die benutzten sozialwissenschaftlichen Theorien "adäquat sind, dann müssen auch Vorhersagen für Bereiche möglich sein, in denen die Quellen noch lückenhaft sind, um überhaupt Aussagen zu formulieren. Den günstigsten Fall stellen die echten Retrodiktionen dar: Bei der Untersuchung einer sozialen Kognition zu einem gegebenen Zeitpunkt lassen sich bestimmte verhaltenswissenschaftliche Hypothesen formulieren; sind sie zutreffend, so müssen sich in ei-

ner angebbaren Zeitspanne bestimmte Prozesse abgespielt haben. Weitere Quellenbefunde falsifizieren bzw. verifizieren temporär die Hypothesen, womit ... die Gefahr einer Ex-post-facto-Erklärung ... ausgeschlossen ist ..." (D. Groh: Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973, S. 47 f.)

- 99) J. Habermas: Geschichte und Evolution, a.a.O., S. 240
- 100) Anm.: Habermas unterscheidet daher ausdrücklich zwischen der Entwicklungslogik einer evolutionstheoretischen Hierarchie immer umfassenderer Strukturen und der Entwicklungsdynamik des materialen Geschichtsprozesses. (Vgl. J. Habermas: Evolution und Geschichte, a.a.O., S. 203 f. und 248 f.) Auf dem Hintergrund dieser Unterscheidung ist es dann nicht mehr nötig, eine durchgängige 'Einheit von Logischem und Historischem' zu postulieren, die bei Hegel wie auch im Histomat nur zu oft den realen Geschichtsverlauf hinter der Logik verschwinden läßt und geschichtliche Ereignisse zu bloßen Epiphänomenen herabsetzt.
- 101) U. Anacker/ H. M. Baumgartner: Stichwort 'Geschichte' in: H. Krings/ H. M. Baumgartner/ Chr. Wild (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1973, Bd 2 (Studienausgabe), S. 555
- 102) Anm.: Die 'ideale Sprechsituation' hat einen quasi-transzendentalen Status, d.h. sie ist weder anthropologisch, noch historisch, noch ontologisch fundiert. Sie ist inhärent mit der Sprache in Gebrauch, wenngleich unter Bedingungen, die ihrer Realisation im Wege stehen. Die Genese der Habermasschen Universalpragmatik läßt sich u.a. verfolgen an den Aufsätzen: 1. Einige Bemerkungen zum Problem der Begründung von Werturteilen, in: L. Landgrebe (Hrsg.): 9. Deutscher Kongreß für Philosophie 1969, Meisenheim am Glan 1972, 2. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas/ N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?, Frankfurt/M. 1971, S. 101-141 3. Wahrheitstheorien, in: H. Fahrenbach (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion, Pfullingen 1973, S. 211
- 103) J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', a.a.O., S. 163
- 104) J. Habermas: Einleitung: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen, in: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, a.a.O. S. 11
- 105) Vgl. I. Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Werke, Bd VI, hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt/M. 1964, S. 33-50
- 106) ebd., S. 41
- 107) J. Habermas: Zur philosophischen Diskussion um Marx und den Marxismus, in: ders.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M. 1971, S. 433
- 108) F. W. Foerster, zitiert nach M. Heitger: Prolegomena zur Beantwortung der Frage nach Möglichkeit und Sinn der Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte, a.a.O., S. 62

- 109) F. Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Sämtliche Werke, Bd 2, a.a.O., S. 124
- 110) W. Benjamin: Geschichtsphilosophische Thesen, in: ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze, Frankfurt/M. 1965, S. 82
- 111) Vgl. C.-L. Furck: Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, in: G. Doerry u.a. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Berlin 1968, S. 215
- 112) ebd., S. 218
- 113) U. Herrmann: Historismus und geschichtliches Denken, in: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 229
- 114) ebd., S. 229
- 115) U. Herrmann: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: J.L. Blaß u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975, S. 274
- 116) V. Lenhart: Theorie und Geschichte: Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung, in: ders. (Hrsg.): Historische Pädagogik, a.a.O., S. 31
- 117) Vgl. U. Herrmann: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: Chr. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 286
- 118) H.-E. Tenorth: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik, a.a.O., S. 150
- 119) Vgl. D. Groh: Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht, a.a.O., S. 53
- 120) U. Herrmann: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 285
- 121) M. Horkheimer: Notizen 1950-1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland, Frankfurt/M 1974, S. 270
- 122) Vgl. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M 1969 (Fischer-Taschenbuch 6144)
- 123) ebd., S. 10
- 124) U. Anacker/ H.M. Baumgartner: Stichwort 'Geschichte' in: H. Krings/H. M. Baumgartner/Chr. Wild (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, a.a.O., S. 555
- 125) U. Herrmann: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, a.a.O., S. 274. Die vorschnelle Gleichsetzung von Emanzipation und Fortschrittsgeschichte ist schon im Zusammenhang der philosophiegeschichtlichen Reflexionen Adornos überzeugend bestritten worden. In den neueren historischen Forschungen Foucaults werden sie geradezu kontrapunktiert. Beide sind "dem Skandalon auf der Spur, daß Emanzipation (im brügerlichen Verstande) die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zwecke der Ausbeutung und Verwertung i s t ." (D. Kamper: Die Auflösung der Ich-Identität, in: F.A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980, S. 83)

- 126) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a. a.O., S. 200
- 127) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1975 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 113), S. 332
- 128) ebd., S. 314
- 129) ebd., S. 353
- 130) ebd., S. 148f.. Die Idee der Logik des Zerfalls von Subjektivität gehört, Adornos Angaben zufolge, zu seinen ältesten philosophischen Konzeptionen und reicht bis in seine Studentenjahre zurück. Sie ist letztlich auch das Generalthema der mit Horkheimer verfaßten 'Dialektik der Aufklärung'. Eine ausgezeichnete Explikation des Gesamtzusammenhangs findet sich bei J. F. Schmucker: Adorno-Logik des Zerfalls, Stuttgart / Bad Cannstatt 1977
- 131) Vgl. J. Habermas: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M. 1971, S. 184-199
- 132) G. W. F. Hegel: Wissenschaft der Logik II, Sämtliche Werke Bd V, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1936, S. 50
- 133) A. Schmidt: Geschichte und Struktur, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1978, S. 41
- 134) G. W. F. Hegel: Wissenschaft der Logik I, Sämtliche Werke Bd IV, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1936, S. 74
- 135) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M 1972, S. 46
- 136) ebd., S. 98
- 137) ebd., S. 31
- 138) ebd., S. 118
- 139) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M. 1970, S. 8
- 140) Vgl. hierzu wie im folgenden die aufschlußreiche Arbeit von G. Koneffke: Überleben durch Bildung - Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, unveröffentlichtes Manuskript 1979
- 141) ebd., S. 7
- 142) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, a.a.O., S. 13
- 143) H.-J. Heydorn: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Th. Ellwein u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Berlin 1969, S. 60
- 144) ebd., S. 60
- 145) G. Koneffke: Einleitung zur Neuausgabe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns, Bd 1, Frankfurt/M. 1980, S.23
- 146) Vgl. H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 12
- 147) H.-J. Heydorn: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd 3, Frankfurt/M. 1980, S. 285
- 148) Vgl. G. Koneffke: Überleben durch Bildung - Zur Neufassung ..., a.a.O., S. 21 f.
- 149) ebd., S. 16
- 150) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O. S. 37
- 151) G. Koneffke: Überleben durch Bildung - Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, a.a.O., S. 23

- 152) Anm.: Diesen Zusammenhang hat der Autor exemplarisch aufgewiesen an den kybernetischen Spielarten der Pädagogik; vgl. L.A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M. 1978, S. 103 ff.
- 153) G. Koneffke: Einleitung zur Neuauflage der bildungstheoretischen Schriften H.-J. Heydorns, a.a.O., S. 32
- 154) H.-J. Heydorn: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, a.a.O., S. 290
- 155) G. Koneffke: Überleben durch Bildung - Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, a.a.O., S. 28; vgl. im folgenden: ebd., S. 24-29
- 156) H.-J. Heydorn: Überleben durch Bildung ..., a.a.O., S. 291
- 157) vgl. zum Gesamtzusammenhang im folgenden: F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a. a. O., S. 17-81.
- 158) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M. 1969, S. 44
- 159) ebd., S. 48
- 160) ebd., S. 53
- 161) ebd., S. 50f.
- 162) J. Habermas: Ein philosophierender Intellektueller, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, a.a.O., S. 182
- 163) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 51
- 164) ebd., S. 46
- 165) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, Frankfurt 1972, S. 13
- 166) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 15
- 167) Zu Hegels Theorie der Subjektivität vgl. J. Ritter: Subjektivität und industrielle Gesellschaft, in: ders.: Subjektivität, Frankfurt/M. 1974, S. 11-35
- 168) G. W. F. Hegel: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, Sämtliche Werke Bd XI, Stuttgart 1939, S. 524
- 169) Vgl. hierzu: D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution - Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders.: (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte - Rekonstruktionen des Zivilisationsprozesses, München/Wien 1975, S. 186-195
- 170) K. Marx: Die Frühschriften, Stuttgart 1968, S. 198
- 171) Th. W. Adorno: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: Soziologica I, Frankfurt/M. 1955, S. 21, vgl. auch: Th. W. Adorno: Minima Moralia, Frankfurt/M. 1951, S. 195 ff
- 172) E. Fromm: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. 1966, S. 183
- 173) Anm.: In der Bestimmung des Tauschprinzips als zentrales Konstituens der modernen industriellen Gesellschaft stimmt Adorno mit Marx überein. In der von Adorno explizierten Dominanz der Herrschaft über den Tausch allerdings treten die Standpunkte deutlich auseinander. Doch gibt gerade die von Adorno behauptete meta-

ökonomische Restitution von Herrschaft in der Ökonomie einen Hinweis zum Verständnis, warum die von Marx erwartete Revolutionierung der Produktionsverhältnisse nicht stattfand. Zur Differenz von Marx und Adorno vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 51-58

- 174) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, a.a.O., S. 202
- 175) A. Mitscherlich: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 344 ff.
- 176) Vgl. hierzu wie im folgenden: F. Schmucker: Adorno ..., a.a.O., S. 83-91
- 177) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, a.a.O. S. 121
- 178) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S.85
- 179) Th. W. Adorno: Glosse über Persönlichkeit, in: ders.: Stichworte, Frankfurt/M. 1969, S. 55f
- 180) Th. Ballauf: Systematische Pädagogik, Heidelberg 1966², S. 12f.
- 181) W. Hammel: Wandel der Bildung, Wuppertal 1970, S. 105
- 182) ebd., S. 112
- 183) K. Schaller: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961, S. 91
- 184) W. Hammel: Wandel der Bildung, a.a.O., S. 158
- 185) ebd., S. 155
- 186) ebd., S. 159
- 187) Vgl. im folgenden: ebd. S. 155 ff.
- 188) H.-J. Heydorn: Ungleichheit für alle, in: Das Argument 1969, S. 361-388
- 189) W. Hammel: Wandel der Bildung, a.a.O., S. 135
- 190) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, a.a.O., S. 86
- 191) M. Heidegger: Identität und Differenz, Pfullingen o.J., 2. Aufl., S. 22
- 192) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 276
- 193) K. Schaller: Die Krise der humanistischen Pädagogik, a.a.O., S. 69
- 194) J. Derbolav: Humanismus, Dialektik und Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1961, S. 260
- 195) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 27 f.

ERSTER EXKURS: ANMERKUNGEN

- 1) M. Heidegger: Sein und Zeit, Tübingen 1949⁶, S. 384
- 2) C. Levi-Strauss in einem Interview in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973, S. 122
- 3) Vgl. C. Levi-Strauss: Les Structures élémentaires de la parenté, Paris 1949
- 4) C. Levi-Strauss: Strukturele Anthropologie, Frankfurt/M. 1967, S. 74
 Anm.: Zur Kritik an der von Levi-Strauss behaupteten Strukturanalogie von phonologischen und Verwandtschaftssystemen. vgl. E. Leach: Claude Levi-Strauss, München 1971, S. 120 f. sowie - weitaus schärfer gefaßt - H. Lefebvre: Sprache und Gesellschaft, Düsseldorf 1973, S. 102-106
- 5) Anm.: Eine systematische Einführung in die Arbeitsweise Levi-Strauss' findet sich bei H. Melenk: Die formalen Systeme des französischen Strukturalismus, in: Philosophisches Jahrbuch 1972, S. 137-161
- 6) C. Levi-Strauss: Strukturele Anthropologie, a.a.O., S. 46
- 7) C. Levi-Strauss, zitiert nach: W. Lepenies/ H. Ritter (Hrsg.): Orte des Wilden Denkens, Frankfurt/ M. 1970, Einleitung, S. 38
- 8) Anm.: Levi Strauss' Versuche, die Heiratsregeln mit mathematischen Methoden zu bearbeiten, stießen bei Mathematikern zunächst auf Skepsis, da die Heirat "weder einer Addition noch einer Multiplikation anzupassen" (C. Levi-Strauss: Die Mathematik vom Menschen, in: Kursbuch 8, Frankfurt/M. 1967, S. 183) sei, bis ihm ein Mathematiker der 'neuen Schule' - gemeint sind die als 'Mengenlehre', 'Gruppentheorie' und 'Topologie' bezeichneten Zweige der Mathematik - erklärte, daß man, um eine Theorie der Heiratsregeln aufzustellen, die Heirat keineswegs auf einen quantitativen Prozeß reduzieren müsse. Alles, was er fordere, sei zunächst, "daß sich die in einer Gesellschaft beobachteten Heiraten auf eine endliche Zahl von Klassen reduzieren lassen; sodann, daß diese Klassen durch determinierte Beziehungen miteinander verbunden sind." (ebd. S. 183) Levi-Strauss verweist in diesem Kontext ausdrücklich auch auf die die Kybernetik begründenden Arbeiten von N. Wiener, C. Shannon/W. Weaver und J. von Neumann/ O. Morgenstern, die er als Varianten einer allgemeinen strukturalistischen Methodologie begreift. Zum Zusammenhang von Kybernetik und Strukturalismus vgl. auch: L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/ M. 1978, S. 92 ff.
- 9) C. Levi-Strauss: Das Ende des Totemismus, Frankfurt /M. 1965, S. 115
- 10) Vgl.: H. Melenk: Die formalen Systeme des französischen Strukturalismus, a.a.O., S. 148

- 11) C. Levi-Strauss: Wie arbeitet der menschliche Geist?, in:
A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, a.a.O.,
S. 75
- 12) C. Levi-Strauss: Strukturele Anthropologie, a.a.O., S. 35
- 13) C. Levi-Strauss: Das wilde Denken; Diskussion mit der philo-
sophischen Gruppe von 'L'Esprit', in: A. Reif (Hrsg.):
Antworten der Strukturalisten, a.a.O., S. 113
- 14) C. Levi-Strauss: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1968, S. 268
- 15) ebd., S. 272
- 16) J. Améry: Französische Sozialphilosophie im Zeichen der
'linken Frustration', in: Merkur 1966, S. 170
- 17) C. Levi-Strauss: Das wilde Denken, a.a.O., S. 303
- 18) ebd., S. 302
- 19) ebd., S. 284
- 20) Anm.: Während Levi-Strauss' Untersuchungen auf unbewußte
mentale Mechanismen rekurren, nimmt der Psychoanaly-
tiker Lacan linguistische Ansätze in seine Theorie auf,
die ihn zu ähnlichen Ergebnissen führen: Das Subjekt,
das spricht, ist nicht das Subjekt, heißt es da. Das Un-
bewußte ist die Rede des Anderen. Für Lacan löst sich,
wie auch für Foucault, der Begriff des Subjekts auf.
"Dasjenige, womit sich die verschiedenen Humanwissen-
schaften befassen", erläutert Foucault, "ist etwas vom
Menschen Verschiedenes, das sind Systeme, Strukturen,
Kombinatoriken, Formen usw. Wenn wir uns daher ernsthaft
mit den Humanwissenschaften auseinandersetzen wollen,
müssen wir uns vor allem der Illusion entledigen, es
gelte den Menschen zu suchen." (M. Foucault: Von der
Subversion des Wissens, hrsg. von W. Seitter, München
1974, S. 26) Einen noch immer lesenswerten Überblick
über das strukturalistische Philosophieren gibt G. Schi-
wy: Der französische Strukturalismus, Reinbek bei Ham-
burg 1969
- 21) Vgl. P. Ricoeur, in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Struktu-
ralisten, a.a.O., S. 114
- 22) A. Schmidt: Der strukturalistische Angriff auf die Geschich-
te, in: ders. (Hrsg.): Beiträge zur marxistischen Er-
kenntnistheorie, Frankfurt/M 1969, S. 241
- 23) Vgl. C. Levi-Strauss: Traurige Tropen, Frankfurt/M 1960
- 24) C. Levi-Strauss: Das wilde Denken, a.a.O., S. 285
- 25) C. Levi-Strauss in: A. Reif (Hrsg.): Die Antworten der Struk-
turalisten, a.a.O., S. 115;
Anm.: Zuweilen vergleicht Levi-Strauss in Anlehnung an seine
strukturellen Analysen der Essweisen verschiedener Kultu-
ren (vgl. ders.: Das Rohe und Gekochte, Frankfurt/M
1971 und: Vom Honig zur Asche, Frankfurt/M 1972) den Sinn
mit einem spezifischen Geschmack, den ein Bewußtsein
wahrnimmt, wenn es eine Kombination von Elementen kostet,
von denen keines für sich genommen einen vergleichbaren
Geschmack bietet würde.
- 26) Anm.: Zur Genese des Denkens sub specie machinae, dem die
strukturelle Philosophie exemplarisch Ausdruck ver-
leiht, vgl. A. Baruzzi: Mensch und Maschine, München
1973, S. 173-207

- 27) C. Levi-Strauss in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, a.a.O., S. 125
- 28) ebd., S. 127;
 Anm.: Darin unterscheidet sich die strukturalistische Analyse grundlegend von jedem interpretativen Verfahren: "Die strukturelle Erklärung bezieht sich 1) auf ein unbewusstes System, das sich 2) durch Differenzen und Gegensätze (signifikative Abstände) konstituiert, die 3) gewissermaßen vom Beobachter unabhängig sind. Die Interpretation eines übermittelten Sinnes jedoch vollzieht sich 1) in der bewußten Wiederaufnahme 2) eines überdeterminierten Symbolgutes 3) durch einen Interpreten, der sich in das semantische Feld eines Gegenstandes, den er verstehen will, hineinbegibt und dadurch den Bedingungen des 'hermeneutischen Zirkels' unterstellt." P. Ricoeur: Struktur und Hermeneutik, in: ders.: Hermeneutik und Strukturalismus, München 1973, S. 72
- 29) R. Barthes: Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5, Frankfurt/M 1966, S. 193
- 30) R. Barthes: Éléments de Sémiologie, in: Le degré zéro de l'écriture, Paris 1970², zitiert nach: H. Melenk: Die formalen Systeme des ..., a.a.O., S. 149
- 31) C. Levi-Strauss: Das wilde Denken, a.a.O., S. 310
- 32) Vgl. R. Barthes: Système de la Mode, Paris 1967
- 33) Vgl. R. Barthes: S/Z, Paris 1970
- 34) R. Barthes: Inauguralvorlesung am Collège de France, zitiert nach: G. Schiwy: Kulturrevolution und 'Neue Philosophie', Reirbek bei Hamburg 1978, S. 21
- 35) M. Foucault: Von der Subversion des Wissens, a.a.O., S. 16
- 36) M. Foucault in: A. Reif (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, a.a.O., S. 178
- 37) Anm.: Das Unbewußte als der 'Diskurs des Anderen' gehört augenfällig zu den Kernbegriffen der Lacanschen Psychoanalyse.
- 38) M. Foucault: Absage an Sarte, in: G. Schiwy: Der französische Strukturalismus, a.a.O., S. 204
- 39) M. Foucault in A. Reif (Hrsg.): Antworten ..., a.a.O., S. 170
 Anm.: Der von Foucault bezeichnete Diskurs meint also nicht, wie bei Habermas, einen institutionalisierbaren, im Rahmen der sozialen Evolution fortschreitenden Ausdruck rationalen Verhaltens geschichtlicher Subjekte. (Vgl. J. Habermas: Theorie und Praxis, Vorwort, Frankfurt/M 1971⁴ S. 31 ff) "In (Foucaults) Sinne geht es darum, Strukturen zu identifizieren, welche noch jenseits des Bewußtseins anzutreffen sind und mit der Konzeption von 'Bewußtsein' nicht a limine verquickt sind. Demgegenüber ist Bewußtsein die zentrale Kategorie von Habermas; man könnte geradezu sagen, daß hier versucht werde, die Idee des selbstreflexiven, in gewisser Weise autonomen Bewußtseins dialogisch zu rekonstruieren und, wo nicht als bereits faktisch gegebene Realität, wenigstens als transzendentalen Schein auszuweisen." (H. Moser: Aktionsforschung als Kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975, S. 69)

- 40) H. Hesse: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen, in: Konkursbuch 3, Tübingen 1979, S. 92
- 41) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M 1971, S. 437
- 42) Anm.: "Der neuzeitliche Geschichtsbegriff", so faßt Sandkühler den Sachverhalt, "gründet im Interesse der Anthropodizee gegenüber der Theodizee und deren politischen Konsequenzen." (H.J. Sandkühler: Zur Spezifik des Geschichtsbewußtseins in der bürgerlichen Gesellschaft in: R. Kosellek/W. D. Stempel (Hrsg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung, München 1973, S. 501) Kern dieser Anthropodizee ist die Proklamation des autonomen Subjekts. Dieses will sich nicht länger als bedingtes, in traditionelle Sozialgefüge eingelassenes Moment begreifen, sondern als unbedingte, sich selbst setzende Individualität.
- 43) M. Foucault: Die Ordnung der Dinge, a.a.O., S. 412
- 44) F. Nietzsche, zitiert nach: J. Broekmann: Strukturalismus, Freiburg/München 1971, S. 143:
Anm.: Damit gewinnt Nietzsche für Foucault - und mit ihm für viele junge Intellektuelle - erneut eine Aktualität, die Habermas offensichtlich unterschätzte, als er feststellte, Nietzsche habe heute "nichts Ansteckendes mehr." (J. Habermas: Zu Nietzsches Erkenntnistheorie, in: ders.: Kultur und Kritik, a.a.O., S. 243)
- 45) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle Theorie der Geschichte, in: Philosophisches Jahrbuch 1972, S. 181; Sloterdijks Auseinandersetzung mit Foucault unterscheidet sich wohlthuend von den polemischen Attacken, wie sie etwa Jean Améry unablässig reitet. Vgl. J. Améry: Wider den Strukturalismus. Das Beispiel des M. Foucault, in: Merkur 300, 1973, S. 468-482 und ders.: M. Foucaults Vision des Kerker-Universums, in: Merkur 347, 1977, S. 389-394
- 46) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle ..., a.a.O., S. 174
- 47) H. Hesse: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen, a.a.O., S. 90 f.
- 48) M. Foucault: Von der Subversion des Wissens, a.a.O., S. 15 f.
- 49) P. Sloterdijk: Michel Foucaults strukturelle ..., a.a.O., S. 169
- 50) W. Seitter: Ein Denken im Forschen - Zum Unternehmen einer Analytik bei M. Foucault, in: Philosophisches Jahrbuch 1980, S. 351
- 51) M. Foucault: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969, S. 9
- 52) M. Foucault: Überwachen und Strafen, Frankfurt/M. 1976, S. 42
- 53) Vgl. M. Foucault: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M 1973; ders.: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976; ders.: Dispositive der Macht, Berlin 1978
- 54) M. Foucault: Psychologie und Geisteskrankheit, Frankfurt/M 1977, S. 116;
Anm.: In diesem Sinne sagt Foucault von sich: "Wir werden diejenigen sein, die ... zwei Sätze ... einander so eng angehängt haben wie nur möglich: 'Ich schreibe' und 'Ich deliriere'". (M. Foucault: Der Wahnsinn, das abwesende Werk, in: ders.: Schriften zur Literatur, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1979, S. 119)

- 55) Vgl. M. Puder: Der böse Blick des M. Foucault, in: Neue Rundschau 1972, S. 315 - 324.
- 56) H. Funk-Eitel: Michel Foucaults Analytik der Macht, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn/München/Wien/Zürich 1980, S. 45
- 57) ebd., S. 48
- 58) ebd., S. 56
- 59) M. Foucault: Überwachen und Strafen, a.a.O., S. 39 f.
- 60) F. Nietzsche: Sämtliche Werke, Bd 9, a.a.O., S. 450
- 61) ebd., S. 482
- 62) H. Folkers: Fortschritt, Fortschrittskritik und was zu tun bleibt, in: Konkursbuch 3, S. 184 f.
- 63) H. Funk-Eitel: Michel Foucaults Analytik der Macht, a.a.O., S. 61
- 64) M. Foucault: Mikrophysik der Macht, a.a.O., S. 99
- 65) M. Foucault: Die Ordnung des Diskurses, a.a.O., S. 48
- 66) Anm.: D. Kamper hebt gerade auf diese Gemeinsamkeiten ab, wenn er festhält, daß "Kritische Theorie - wie Adorno sie verstand - und Strukturalismus dem Skandalon auf der Spur (sind), daß die Emanzipation (im bürgerlichen Verstande) die Zurichtung der menschlichen Individuen zum Zweck der Ausbeutung und Verwertung i s t" (D. Kamper: Die Auflösung der Ich-Identität, in: F. A. Kittler: Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, a.a.O. S. 83) Den Zusammenhang der 'Dialektik der Aufklärung' mit dem Unternehmen Foucaults (wie auch den 'Neuen Philosophen') macht exemplarisch deutlich: G. Schiwy: Kulturrevolution und 'Neue Philosophie', Reinbek bei Hamburg 1978, S. 110-115
- 67) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, a.a.O., S. 18
- 68) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 382
- 69) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, a.a.O., S. 18
- 70) Th. W. Adorno: Minima Moralia, Frankfurt/M 1951, S. 7
- 71) H. Schweppenhäuser: Das Individuum im Zeitalter seiner Liquidation, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 1971, S. 99
- 72) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 307
- 73) ebd., S. 308
- 74) ebd., S. 90 f.
- 75) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 294
- 76) M. Foucault: Mikrophysik der Macht, a.a.O., S. 102
- 77) M. Clemenz: Theorie als Praxis? Zur Philosophie und Soziologie Th. W. Adornos, in: M. Clemenz/L. Eley u.a.: Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie, Gießen 1975, S. 37
- 78) Th. W. Adorno: Negative Dialektik a.a.O., S. 221;
Anm.: Auf den wachsenden Stellenwert von Einbildungskraft, Phantasie und Spontaneität gegenüber einer von Sinnlichkeit und Körperlichkeit losgelösten Rationalität ver-

weist insbesondere auch D. Kamper: "Imagination ist die letzte Basis, von der her eine radikale, nicht-abstrakte Kritik der Abstraktion möglich ist. Imagination, methodisch erinnert und erkannt, erscheint heute als das Vermögen, geschichtsmächtige Alternativen wirklich zu begreifen ..." (D. Kamper: Das Ende der bürgerlichen Revolution, a.a.O., S. 204)

- 79) H. Hesse: Rückkehr in die Gegenwart; Nietzsche und die Kritische Theorie, Konkursbuch 8, S. 62;
Anm.: Entsprechende Kritiken finden sich auch in F. W. Schoeller (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München 1969, sowie verstreut in Aufsätzen des 'Konkursbuch', Tübingen. Die Wahl dieses Zeitschriftennamens dürfte nicht zufällig geschehen sein.
- 80) Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd 8, a.a.O., S. 19
- 81) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 358
- 82) ebd., S. 17
- 83) ebd., S. 358
- 84) M. Foucault: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek bei Hamburg 1977, S. 65;
Anm.: Foucault bemerkt in diesem Zusammenhang sehr wohl, daß Vernunft im Deutschen eine breitere Bedeutung hat als raison im Französischen. "Der deutsche Begriff Vernunft hat eine ethische Dimension. Im Französischen ist die instrumentelle Vernunft gemeint, eine technologische Vernunft. Für uns im Französischen, die Folter, das ist die Vernunft." (ebd. S. 65)
- 85) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 8
- 86) ebd., S. 39
- 87) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 17
- 88) I. Müller-Strömsdörfer: Die 'helfende Kraft bestimmter Negation', in: M. Clemenz/ E. Eley u.a.: Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie, a.a.O., S. 57
- 89) Th. W. Adorno: Erfahrungsgehalte der Hegelschen Philosophie, in: Archiv für Philosophie, Bd 9, S. 89
- 90) Anm.: In diesem Sinn formuliert Adorno: "Die Utopie der Erkenntnisse wäre, das Begrifflose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen." Zitiert nach: J. Habermas: Th. W. Adorno wäre am 11. September 66 Jahre alt geworden, in: H. Schweppenhäuser (Hrsg.): Th. W. Adorno zum Gedächtnis, Frankfurt/M 1971, S. 32
- 91) Th. W. Adorno: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie, Frankfurt/M 1970, S. 47
- 92) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 481
- 93) F. Böckelmann: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit ..., in F. W. Schoeller (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, a.a.O., S. 27
- 94) Anm.: Daß der rechte Blick auf das beschädigte Leben nur aus der Perspektive der Erlösung möglich wäre, besagt jener berühmte Passus aus den 'Minima Moralia', in dem es heißt: "Philosophie, wie sie im Angesicht der Verzweiflung einzig noch zu verantworten ist, wäre der Versuch,

alle Dinge so zu betrachten, wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellten." (ebd. 333) Zur Frage der 'theologia occulta' bei Horkheimer und Adorno vgl. W. Ries: Die Rettung des Hoffnungslosen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 1975, S. 69 - 81

- 95) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 130
- 96) Th. W. Adorno, zitiert nach: H.H. Holz: Mephistophelische Philosophie, in: F. W. Schoeller (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, a.a.O., S. 190
- 97) W. Beierswaltes: Adornos Nicht-Identisches, in: W. Beierswaltes/W. Schrader (Hrsg.): Weltaspekte der Philosophie, Amsterdam 1971, S. 12
- 98) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 274
- 99) D. Kamper; Kirkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall, in: Tumult 1, 1979, S. 71 f.
- 100) ebd., S. 72
- 101) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 294
- 102) D. Kamper: Die Auflösung der Ich-Identität, in: F. A. Kittler (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, a.a.O., S. 85
- 103) D. Kamper: Kirkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall, a.a.O., S. 85
- 104) Anm.: Ein mögliches Bild dieser Überschreitung - so führt Habermas den Adornoschen Gedanken aus - böte die einzige humane Leidenschaft, die Liebe, "in der ein mimetisches Verhältnis zur Natur, eine hingebende Angleichung und Einpassung die Stelle technischer Naturbeherrschung einnimmt. (In ihr) ist die extreme Individualität gerettet, ist das Ich mit Natur versöhnt, ohne ihr anheim zu fallen. Die ganze vom Besitzenwollen gelöste Hingabe ist übrigens die einzige Vokabel, mit der Adorno das Tabu über den erhofften Zustand verletzt. Für die Utopie gilt das Bilderverbot so streng wie für die messianische Zukunft der Juden. Diesen Kordon einer durchgängig negativen Philosophie durchbricht er an dieser einzigen Stelle." (J. Habermas: Theodor W. Adorno - Ein philosophierender Intellektueller, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, a.a.O., S. 182)
- 105) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 277
- 106) Anm.: Eine ähnlich kritische Rückwendung wäre auch gegenüber der Idee des Geschichtssubjekts - selbst in der abgeschwächten Form als regulativer Idee historischer Rekonstruktionen - notwendig. Denn die Idee eines geschichtsmächtigen Gattungssubjekts partizipiert notwendig an der Introversion des Opfers, das die anvisierte Geschichtsmächtigkeit involviert. Je mehr das Gattungssubjekt der Geschichte habhaft wäre, umso mehr wäre es in seinem Kern in Herrschaftsverhältnisse verstrickt. Diese zu lösen gelänge nur durch umgekehrten Gebrauch der Mechanismen, die es inthronisierten, durch Stornierung einer Fortschrittsgeschichte, die das Geschichtssubjekt rastlos verzehrt. Gegen die von ihm selbst inspirierte historische Kontinuität hätte es sich zugleich und ineins als Diskontinuität zu setzen. Adorno hat diese Aporie prägnant Ausdruck verliehen: "Diskontinuität ... und Univer-

salgeschichte sind zsammenzudenken ... Universalgeschichte ist zu konstruieren und zu leugnen." (Th W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 314)

1o7) D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973, S. 164

1o8) ebd., S. 164

1o9) ebd., S. 165

ZWEITER TEIL: BILDUNGSTHEORIE IM PROZESS DER DIALEKTIK DER AUFLÄRUNG - EINE THEORIEGESCHICHTLICHE SKIZZE

Die Logik des Zerfalls bürgerlicher Subjektivität, die im vorausgegangenen ersten Teil im Zentrum der Debatte stand, gewinnt - darauf verweisen die diskutierten poststrukturalistischen Theoreme - gegenwärtig zweifellos an Brisanz. Welche Aktualität dem geschichtsphilosophischen Thema der Selbstaufopferung des Subjekts gerade heute zukommt, belegt die gesellschaftliche Legitimations-, Motivations- und Sinnkrise, für die auch die Pädagogik kein überzeugendes Remedium zur Hand hat. Letztlich terminiert in der Parole des französischen Poststrukturalismus 'Der Mensch ist tot!', was Adorno/Horkheimer schon in der 'Dialektik der Aufklärung' vorausahnten: Die widersprüchliche Konstitution bürgerlicher Subjektivität verklammert Autonomie- und Herrschaftsanspruch in einer Weise, daß der radikalisierte Herrschaftsanspruch das Autonomiepostulat zusehends hintertreibt. Davon bleibt die historische Genese der Bildungstheorie nicht unberührt. Der Verfall der Bildungstheorie bleibt im Gleichschritt mit dem Zerfallsprozeß des Humanum. Das Siechtum des Subjekts, das tendenziell alle Bereiche der Gesellschaft affiziert, reicht bis in die Pädagogik hinein und schlägt auch die Bildungstheorie in seinen Bann. Entsprechend gehört es fast schon zum pädagogischen Gemeinplatz, Bildungsbegriff und -theorie kurzerhand abzufertigen. Ihr Schicksal ist symptomatisch. Mit fortschreitender Formalisierung der Vernunft wurden schon andere Kategorien ins Niemandsland befohlen: Freiheit, Gerechtigkeit, Wahrheit, ehemals der Vernunft selbst eingeborene Begriffe, führen heute ein ähnliches Nomadenleben. Sie "gelten der modernen Wissenschaft als Spuk, mehr noch als dem Galilei die Schrullen der Scholastik. Die Vernunft selbst erscheint als der Sprachgewohnheit entstiegenges Gespenst."¹⁾ Die durch und durch instrumentalisierte Vernunft aber kassiert nicht nur den Begriff ihrer selbst, sondern auch den der Bildung. Denn die Bildungstheorie verbindet sich in ihrem historischen Gestaltwandel fortschreitend mit dem Anspruch auf eine vernünftige Bewältigung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse. Dies gilt wohl weniger für die christlich-spiritualistische Bildungstradition²⁾, die auf der

Imago-Dei-Lehre aufrucht, wird jedoch schon deutlicher mit der Herausbildung eines organologischen Bildungsverständnisses aus der Naturphilosophie der Renaissance³⁾ und kommt mit beginnendem Rationalismus und Aufklärung vollends zum Tragen.⁴⁾ "Der hinter dem pädagogischen Bildungsbegriff stehende Anspruch des Erziehers, planmäßig regulierend in den natürlichen Gestalt- und Formwerdungsprozeß junger Menschen einzugreifen, ist aus einem ähnlichen geistigen Mündigkeitsbewußtsein und Vernunftglauben erwachsen, wie die aufklärerische Theorie von der Kunstbildung als einer vernunftgemäß regulierenden Naturnachahmung."⁵⁾ Diese Nachahmung aber zielt, als rational gehandhabte Mimesis, auf Unterwerfung. Die Hobbessche Forderung "ubi generatio nulla ... ibi nulla philosophia intellegitur"⁶⁾ wird zum Grundsatz aufklärerischer Wissenschaft. Sie zeigt, wie dem Emanzipationsprozeß des aufstrebenden Bürgertums, der auf gesellschaftliche und individuelle Autonomie abzielt, stets auch ein Herrschaftsanspruch unterliegt, der sich im Geschichtsprozeß zur materiellen Gewalt entfaltet. Die Genese der Bildungstheorie bleibt in diesen Widerspruch eingelassen. Die Entwicklungsstadien der Bildungstheorie im Prozeß der Dialektik der Aufklärung machen erkennbar, wie sich dieser Widerspruch zuspitzt. Die nachfolgende theoriegeschichtliche Skizze folgt dieser Entwicklungslinie über Renaissance und Frühaufklärung, Aufklärung und Neuhumanismus, Romantik und Imperialismus bis zum faschistischen Debakel, in dem die innerste Konsequenz der besinnungslos gewordenen Aufklärung sich ausspricht: "Aufklärung ist totalitär."⁷⁾ Als Kritik des universal gewordenen Herrschaftsanspruchs aber ist Bildungstheorie unaufgebbar. In der Negation der ganz und gar instrumentalisierten Vernunft hält sie der Hoffnung die Treue, die die bürgerliche Epoche anfangs noch in sich trug: die Menschen aus ihrer mythischen Verhaftung zu entlassen, sie zu gebären.

I

Nicht zufällig wird Geburt, Wiedergeburt, zum Schlüsselbegriff frühester bürgerlicher Selbstverständigung. Die Renaissance kennzeichnet ein Aufbruch, der mehr einschließt als den bloßen Rück-

gang zu antiken Ursprüngen. Sie bedeutet Neugeburt, "ein Durchbruch von Gestalten, wie sie noch nie auf der Erde gesehen worden waren. Die tauchten nun auf und vollbrachten ihr Werk, Zeit des Frühlings, Zeit der Wende: eine Gesellschaft wendet sich und eine neue kommt herauf."⁸⁾ Die oberitalienischen Städte sprengen als erste die wirtschaftlichen Fesseln der Feudalzeit. Schon im 10. und 11. Jahrhundert öffnet sich durch kriegerische Erfolge fast das gesamte Mittelmeer dem Handel Venedigs. Eine städtische Handelsbourgeoisie bildet sich heraus; sie treibt die Erschließung der Seewege zwischen dem europäischen Kontinent und den außereuropäischen Ländern rastlos weiter. Seit Beginn des 12. Jahrhunderts erscheinen lombardische und venezianische Kaufleute regelmäßig in Paris und Flandern. Verbindungen mit den Mongolenkhans eröffnen die Länder Südrußlands und Irans dem Handel. Aus Asien werden kostbare Hölzer, Seide, Edelsteine und Glaswaren eingeführt. In Florenz blüht die Tuchweberei, die französische und englische Wolle verarbeitet und ihre Produkte auf allen Märkten Europas verkauft. Die Florentiner Bankhäuser machen gute Geschäfte mit Geldanleihen an englische, französische und neapolitanische Könige. Es ist die Zeit eines mächtigen wirtschaftlichen Aufschwungs, in dessen Zentrum der Kaufherr steht.⁹⁾ Er ist die das bürgerliche Leben der Renaissance durchrationalisierende Erscheinung. Mit ihm entsteht ein frühes Bewußtsein bürgerlicher Subjektivität. "Es ist hauptsächlich individuelle Rationalität, nur subjektiver und daher kein zwingender Wille zur rationellen Gestaltung des ökonomischen Handelns, bestenfalls Pflege einer strengeren Arbeitsmethodik in der Werkstatt und einer strenger durchgeführten Kalkulation im Handel. Deshalb ist dieser Tätigkeit noch keine objektive, das Individuum zur Anpassung an eine von ihm nicht veränderbare, verdinglichte Rationalität des gesellschaftlichen Ganzen zwingende Norm entgegengestellt. Trotz aller bereits mächtig wirkenden Tendenzen zur verstandesmäßigen Beherrschung und Berechnung des Handels vollzieht es sich noch in den vielfältigsten, freiesten, subjektiv bestimmten Formen Die ökonomischen Beziehungen sind noch als reines Verhältnis von Mensch zu Mensch einsehbar, aber nicht nur einsehbar, sondern auch gestaltbar. Der Mensch tritt in seiner ganzen Individualität in Erscheinung und präsentiert sich deshalb noch als ganze, von den anderen Individuen deutlich

unterschiedene Persönlichkeit."¹⁰⁾ Das aus den Zwängen des überkommenen Feudalismus befreite Individuum der Renaissance weiß sich als die die Verhältnisse umwälzende Kraft.

Gleichzeitig mit dem expandierenden Handel entwickelt es den unstillbaren Durst nach Erkenntnis. In Venedig, Mantua, Verona, Mailand, Padua und immer mehr Städten unterrichten berühmte Professoren die studia humanitatis. Der Zustrom byzantinischer Wissenschaftler aus dem von den Türken eroberten Konstantinopel gibt dem italienischen Humanismus wichtige Impulse. Das Florenz der Medici errichtet 900 Jahre nach ihrer Schließung durch Kaiser Justinian die Platonische Akademie aufs neue. Bildung wird zur Macht im Geschehen. Sie reißt neue Perspektiven auf. Der Begriff der 'freien Künste' spiegelt den Horizont wider, in dem alle Bildung steht: 'Frei' heißen sie deshalb, weil, wie Vergero betont, ihr Studium die Menschen frei mache.¹¹⁾ Bildung zielt auf das befreiende Wort, den Begriff, der die Wirklichkeit an die Hand gibt. "Man kennt die Dinge nur durch die Worte", lehrt Erasmus, "wem die Macht über die Sprache fehlt, der wird notwendigerweise kurzsichtig, verblendet und närrisch in seinem Urteil über die Dinge sein."¹²⁾ Immer geht es um beides: sprachliche Erziehung und Sachkenntnis, philosophische Spekulation und Empirie. Während die platonisch orientierten Denker der italienischen Renaissance meist der naturphilosophischen Spekulation zuneigen, entwickeln Teile der Averrioristen erste Anfänge einer empirischen Wirklichkeitsbewältigung. Ihren gemeinsamen Gegenstand aber bildet die Welt, die ganz in ihre Diesseitigkeit hineingenommen wird, um sie dem Menschen verfügbar zu machen. Dies gilt gleichermaßen für Bacons Empirismus wie für Brunos Pantheismus. Der Pantheismus ist nur, wie Schopenhauer einmal bemerkte, die höflichere Art, Gott abzdanken.

Gerade darin unterscheidet sich der italienische Humanismus von seiner deutschen Rezeption. In Deutschland verliert er in der Auseinandersetzung mit der Theologie vieles von seiner Ursprünglichkeit und revolutionären Sprengkraft. Das Ergebnis ist das Zwittergebilde eines sich mit der Theologie vermischenden Humanismus. "Sehr bezeichnend ist es schon, daß zum Unterschied zu Italien, wo der Humanismus die Hochschulen, die Stätten schola-

stischer Gelehrsamkeit, meidet, er sich in Deutschland gerade auf diesen einnistet und einige ihrer Neugründungen anregt. Man versteht deshalb, warum die bedeutendste deutsche Humanistenschule des ausgehenden 15. Jahrhunderts, der Erfurter Kreis, ebenso eine Humanisten- wie eine Theologengesellschaft darstellt. Der gleiche Grund ist aber auch dafür maßgeblich geworden, daß die erzieherischen und propagandistischen Anregungen des deutschen Humanismus nicht in einer ausgereiften Renaissance-Kultur, sondern in der Reformation geendet haben."¹³⁾ Noch im Jahre 1510 verfaßt der Humanist und Pädagoge Wimpfeling eine Schrift zur Verteidigung der Theologie, in der er sich gegen die Gefährdung des Christentums durch die Studien des heidnischen Altertums wendet. Ebenso beharrt Erasmus auf der Wichtigkeit der 'Philosophie Christi', der sittlichen und religiösen Bildung also, im Studium der humaniora. Doch zählt die in der Reformation theologisch errungene Eigenständigkeit des Individuums zum bleibenden Ertrag des Humanismus. Dagegen steckt der deutsche Humanismus auf politischem Feld deutlich zurück. Luthers Lehre von der Gehorsamspflicht gegenüber der Obrigkeit nimmt den frühbürgerlichen Autonomiebestrebungen manches von ihrer Schärfe. Sein Kompromiß zwischen Feudalismus und Humanismus dokumentiert die politisch noch unterentwickelten Verhältnisse im feudalistischen Deutschland.

Aber nicht nur die Reformation bleibt zwiespältig, der Renaissance-Humanismus überhaupt zeigt ein doppeltes Gesicht. Er verherrlicht den Menschen als sich selbst bestimmenden Schöpfer seines Schicksals. Jedoch bleibt die Macht der Selbstbestimmung gesellschaftlich ungleich verteilt, ideologisch wie sozial an die sich entwickelnde Handelsbourgeoisie geknüpft. Die Geschichte der 'ursprünglichen Akkumulation' ist daher zugleich der Prozeß der sozialen Deklassierung von Teilen des ständischen Handwerks. Die frühe Anhäufung bürgerlichen Reichtums vollzieht sich objektiv auf dem Rücken in Armut verfallener Bauern und eines zur Hausindustrie herabgesunkenen Handwerks. Subjektiv aber erscheint der Handelsreichtum als Ergebnis von kaufmännischem Wagemut und kalkuliertem Denken. Die Tradition mancher Florentiner Familien, selbst bei ausgedehntem Landbesitz ein Woll- oder Seidegeschäft zu betreiben, um die Armen 'in Brot zu setzen', verkehrt die Verhältnisse. Das Einkommen der unteren Schichten mußte so "als vom

Handelsreichtum abgeleitet erscheinen, nicht aber dieser als von der Arbeit der anderen."¹⁴⁾ Das Großbürgertum setzt sich, autonom und autoritär zugleich, gegen die Interessen der unteren Volksschichten durch. Jede revolutionäre Bewegung verfolgt es mit Mißtrauen,¹⁵⁾ insbesondere die Sektenbewegung, die, wie Kofler betont, in ihrer "gesellschaftlichen Kritik und der Erkenntnis des Wesens der bestehenden Welt am tiefsten gedrungen war."¹⁶⁾ In ihr verbindet sich die gesteigerte Rationalität der Renaissance mit der traditionellen intuitiven Religiosität. Sie gibt dem klaffenden Gegensatz zwischen dem 'Tausendjährigen Reich' und den erdrückenden Zuständen unüberhörbar Ausdruck, hält die utopische Hoffnung auf die Versöhnung von Mensch und Welt offen. Wo das Sektenwesen zur politischen Aktion übergeht, entstehen agrarkommunistische Gemeinschaften, denen die alte Gesellschaft keine Überlebenschance gewährt.¹⁷⁾ Ihre Ideen aber wirken nachhaltig. In Comenius, dem letzten Bischof der Böhmisches Brüder, sammelt sich das Denken der Zeit wie in einem Brennglas. "In ihm wirken die Ströme der proletarisch-naturalistischen Bewegungen, die mit den Hussiten, dem neuen Jerusalem zu Tabor, ihren militantesten Ausdruck gefunden hatten, ebenso weiter wie die Perspektiven, die der bürgerliche Humanismus freigesetzt hatte Der Gedanke der Bildung wird ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozeß gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll" ¹⁸⁾ Alle gesellschaftlichen Schranken sind im Entwurf schon überholt. Die gesamte Menschheit soll heimgeholt werden.: 'Omnia in Deum transferre' lautet das Bildungsziel.

Der geschichtliche Weg aber geht über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft. "Die Wörter sind nichts anderes als die Zeichen der Dinge. Wenn man diese nicht berücksichtigt, was haben sie dann noch für einen Sinn?" ¹⁹⁾ fragt Comenius. Die Wende vom Humanismus zum Realismus ist damit angezeigt. Bacons Empirismus wird aufgegriffen; dieser hatte schon gegen die Bewunderer der Antike erklärt, seine Zeit sei die "reifere und an Erfahrungen und Beobachtungen unendlich reichere". ²⁰⁾ In Bacons Philosophie kündigt sich schon an, daß England in fühlbarer Weise dem Frühkapitalismus entgegengeht.

Bacon formuliert die Philosophie der aufstrebenden Manufaktur-bourgeoisie: Knowledge is power, heißt es da. Die Wissenschaften werden in den Verwertungsprozeß einbezogen. Sie sollen die Mythen auflösen, die Idole durch Wissen stürzen. 'Die Natur wird durch Gehorchen besiegt', sagt Bacon. Damit kündigt sich an, was die Dialektik der Aufklärung erst austrägt: "Die Geschichte der Zivilisation ist die Geschichte der Introversion des Opfers."²¹⁾ Noch aber herrscht der ungebrochene Optimismus, durch solchen Gehorsam den Menschen am Ende freizusetzen. Technische Verfügungsgewalt soll das regnum hominis, das Reich des Menschen, heraufführen. Die bürgerliche Gesellschaft ratifizierte die Baconsche Gleichung von Wissen und Macht. Das regnum hominis aber blieb Utopie, konterkariert von Hobbes' Leviathan.

Trotz gegensätzlicher Staatstheorien aber bleibt kein Zweifel, daß Hobbes recht eigentlich "der Systematiker des Baconschen Materialismus" wurde, wie Marx in der "Heiligen Familie" schreibt. "Die Sinnlichkeit verliert ihre Blume und wird zur abstrakten Sinnlichkeit des Geometers. Die physische Bewegung wird der mechanischen oder mathematischen geopfert."²²⁾ Die Mathematik empfahl sich als Grundwissenschaft der Manufakturepoche, als Kalkül der Rentabilitätsberechnungen, der Warenbewegungen, schließlich der Bewegungen von Körpern überhaupt. Das bürgerliche Subjekt wird seiner selbst ansichtig im Gewande des Machers, des Fabrikanten, der die Produktion unter Kontrolle zu nehmen beginnt: Alles Denken ist Erzeugen. "Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann. Dadurch wird ihr An sich für ihn. In der Verwandlung enthüllt sich das Wesen der Dinge immer als dasselbe, als Substrat von Herrschaft."²³⁾ Diese Identität konstituiert die Einheit der Natur wie die des Subjekts. Dem Renaissance-Individuum waren ökonomische Beziehungen noch als Verhältnisse von Mensch zu Mensch einsehbar und gestaltbar. Der Manufaktur-Unternehmer aber trennt die Arbeit von seiner Person, trennt sich und die Arbeiter von den erzeugten Gegenständen, kurz: Die ökonomischen Verhältnisse verkommen zunehmend zu reinen Sachbeziehungen, während menschliche Bezüge als 'private' ausgegrenzt werden. Bürgerliche Subjektivität gewinnt sich selbst, indem sie sich abstrakt gegen die äußeren Verhältnisse setzt, um zugleich in rationalistischer Manier über sie zu ver-

fügen. "Die disqualifizierte Natur wird zum chaotischen Stoff bloßer Einteilung und das allgewaltige Selbst zum bloßen Haben, zur abstrakten Identität."²⁴⁾ Descartes demonstriert die abgrundtiefe Spaltung zwischen dem abstrakt-identischen Selbst, der *res cogitans*, und der Welt, dem überdimensionalen, komplizierten Uhrwerk. Dem bürgerlichen Identitätsdenken aber entspricht notwendig das Prinzip der Selbsterhaltung.²⁵⁾ Der Satz des Spinoza '*Conatus sese conservandi primum et unicum virtutis est fundamentum*' enthält die fundamentale Maxime aller westlichen Zivilisation.²⁶⁾ Das Selbst kann nicht aufhören, sich der ständig drohenden Auflösung in blinde Natur abzutrotzen. Seine Autonomie ist "expansiv bis zur äußersten Form von Angriff und Herrschaft."²⁷⁾ Die Herrschaft wird im Verlaufe des Zivilisationsprozesses schließlich ganz ausgetragen, bis die Autonomie selbst noch kassiert ist: "Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur um so tiefer in den Naturzwang hinein. So ist die Bahn der europäischen Zivilisation verlaufen."²⁸⁾

Der Versuch des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, macht vor der Natur im Menschen selbst nicht halt. Das Subjekt muß, um seiner Selbstbeherrschung willen, sich in Zucht nehmen. Es erkaufte seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Diese 'Selbstfeststellung' aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität. So verläuft die Geschichte der Zivilisation in einer doppelten Bahn: "Unter der bekannten Geschichte Europas verläuft eine unterirdische. Sie besteht im Schicksal der durch Zivilisation verdrängten und entstellten menschlichen Instinkte und Leidenschaften."²⁹⁾ Herrschaft wird um der Herrschaft willen verinnerlicht. Autonomie und Versklavung des Subjekts bleiben aneinandergekettet. "Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt."³⁰⁾

Den systematischen Zusammenhang von Sozio- und Individualgenese arbeitet N. Elias im "Prozeß der Zivilisation"³¹⁾ heraus. Dabei

verfolgt er zwei ineinander verwundene Entwicklungsstränge: einerseits die Soziogenese des Staates aus einer Vielzahl miteinander konkurrierender feudaler Territorien zum absolutistischen Staat mit Gewaltmonopol und zum anderen die Entwicklung von Mechanismen der Triebdämpfung und Affektmodulation in den Individuen, um den ungehemmten Ausdruck menschlicher Bedürfnisse zu kanalisieren und zu manipulieren. Elias belegt an reichhaltigem Material das relativ triebungebundene öffentliche Benehmen der weltlichen Ober- und Mittelschichten bis weit ins 16. Jahrhundert hinein. Ähnlich lose wie die äußere Vergesellschaftung dieser Schichten dürfte auch deren innere gewesen sein. Erst im Verlauf der feudalen Konzentrationsprozesse kommt es zu 'affektmildernden Codes des Verhaltens'. Die Entstehung großer Territorialhöfe, die Stadtentwicklung, Fernhandel und Monetarisierung erfordern Abstraktionsleistungen im Sinne des Verzichts auf das Ausleben unmittelbarer Affekte. Der absolutistische Hof bringt denjenigen Adeligen in Vorteil, der zugunsten des Erwerbs von Einflußchancen seine Handlungen - bis hin zu Mimik und Gestik - zu manipulieren gelernt hat. Der Zwang zur "automatischen Selbstüberwachung, zur Unterordnung kurzfristiger Regungen unter das Gebot einer gewohnheitsmäßigen Langsicht, zur Ausbildung einer differenzierteren und festeren 'Über-Ich-Apparatur',³²⁾ wird im Prozeß der Zivilisation allen abverlangt, die um ihre soziale Position kämpfen. Dies gilt für den Hofadel, mehr aber noch für den Aufstieg des Bürgertums. "Das Bürgertum erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwangs zum Prinzip der Entwicklung machte, oder besser: machen wollte. Der Bürger mußte sich mehr Gewalt antun, um wenigstens 'moralisch', dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein. Erziehung ist auch eine Institutionalisierung dieser Gewalt, die sich zunächst in der Konkurrenz mit dem Adel auszahlen sollte."³³⁾ Erst im Aufstiegskampf um seine Macht entdeckt das Bürgertum Kindheit und Erziehung als seine Waffe. Mit der systematischen Verinnerlichung des zivilisatorischen Zwangs im Erziehungsprozeß rüstet sich das bürgerliche Subjekt für den steinigen Weg des Aufstiegs. Es lernt Verzicht und Beherrschung, Disziplin und Fleiß. Das 'pädagogische Jahrhundert' wischt nicht einfach den Schweiß vom Gesicht. Vielmehr lehrt es die entsagungsvolle

Akkumulation von Kapital. A. H. Franckes pädagogische Maxime, der natürliche Eigenwille des Kindes solle gebrochen werden, ist nur in diesem Zusammenhang verständlich. Seine Halleschen Anstalten machen Ernst mit einem pädagogischen Realismus, der die ökonomischen Erfordernisse der Bildung integriert: 'Unterricht in Oeconomie' gehört ebenso zum Ausbildungsgang wie Drechseln oder Glasschleifen. Auch andere Schulgründungen dieser Zeit, etwa Sémiers von Leibniz unterstütztes Projekt einer 'mathematischen und mechanischen Realschule' bei Halle oder Heckers 'Oekonomisch-mathematische Realschule' in Berlin,³⁴⁾ weisen eine Fülle berufsorientierter Themenkreise auf. So sollen in Sémiers Schule "praesenter gezeigt und nach allen Teilen erklärt (werden): das Uhrwerk, das Modell eines Hauses, das Kriegsschiff, die Festung, Salzkot, Mühle, Bergwerk, chemisches Laboratorium, Glashütte, Tuchmacherstuhl, Drechselbank"³⁵⁾ usw. Für Müßiggang bleibt dabei wenig Zeit. Der Lektionsplan in Heckers Schule reicht von morgens 7 bis abends 18 Uhr. Fleiß, Arbeitsdisziplin und unermüdliche Geschäftigkeit gehören zu den grundlegenden Elementen des beginnenden 18. Jahrhunderts. Um die Jahrhundertmitte, verstärkt durch den Philanthropismus, leitete die deutsche Aufklärungspädagogik schließlich eine Bildungsentwicklung ein, die den wirtschaftlichen Aufstieg des Bürgertums beschleunigte. Eben dies war ihr - wenn auch nur selten deutlich formuliertes - Ziel: Macht durch Bildung zu unterlaufen, gleichsam auf Schleichwegen ans Ziel zu kommen. Da das Selbstbewußtsein nicht ausreichte, die Herrschenden herauszufordern, sollten sie wenigstens günstig gestimmt, mit ihrem angeblich wahren Interesse bekannt gemacht werden.³⁶⁾

Ganz anders in Frankreich: Seit der Mitte des 16. Jahrhunderts bildete sich immer stärker eine politische Zentralgewalt heraus, der das noch schwach entwickelte Manufaktur-Bürgertum nur wenig entgegensetzen konnte. Dem Kampf der oppositionellen Hugenotten war kein dauerhafter Sieg beschieden. Mit der Aufhebung des Edikts von Nantes im Jahre 1685 dokumentierte der Absolutismus seine unumschränkte Herrschaft. Die Regierungszeit des Sonnenkönigs aber endete mit einem nie dagewesenen Bankrott: Das Defizit des Staatshaushalts betrug 1715 mehr als das 32-fache der durchschnittlich erwartbaren fiskalischen Jahreseinnahme.³⁷⁾

Die Ludwig XV. zugeschriebene Devise "Nach uns die Sintflut!" bezeugt die ganze Perspektivlosigkeit des herrschenden Adels.³⁸⁾

Je mehr das Bürgertum praktisch-politisch entmündigt wurde, um so klarer formulierten jedoch seine Theoretiker die Kritik. Die Entwicklung des bürgerlichen Identitätsbewußtseins vollzog sich über und gegen den absoluten Souverän. "Anpassung an die souveräne Selbstdarstellung und Kampf gegen den Absolutismus schlossen einander so wenig aus wie die Vateridentifikation des Kindes dessen Aufbegehren gegen den Vater in der bürgerlichen Sozialisation."³⁹⁾ So übernimmt die französische Aufklärung im Namen der zu erringenden Freiheit die souveräne Führung im 'Reich der Vernunft'. Mit der großen Enzyklopädie steckt sie das Terrain ab, in dem sie unangefochten regiert und das sie unermüdlich ausdehnt. Voltaires "Lettres philosophiques" brechen die Bastionen des Cartesianismus zugunsten der englischen Philosophie. Seither schöpfen die französischen Materialisten aus den Quellen des Sensualismus. La Mettries "L'homme machine" knüpft noch an Descartes an, weil dieser der Physik als Grundwissenschaft des Wissenskosmos einen besonderen Rang zuerkennt, verdammt ihn aber sogleich, weil er den Menschen daraus ausklammert.⁴⁰⁾ Der aufklärerischen Vernunft Herrschaft soll sich nichts entziehen. Die Formel vom 'homme machine' will besagen: Der Mensch ist wie eine Maschine, also verstehbar und beherrschbar nach den Regeln der Physik. Für den Arzt La Mettrie schloß das in Begriffen der Mechanik nachschaffende Verstehen die Befreiung des Menschen durch zunehmende Beherrschung der subjektiven und objektiven Natur ein. Zugleich aber entläßt sich darin der ganze Zwiespalt der Aufklärung: Ist die Maschine Ausdruck der Beherrschung, so ist der 'homme machine' selbst der Beherrschbare. Die Aufklärung gebietet mit der "Anpassung an die Macht des Fortschritts den Fortschritt der Macht jedes Mal aufs neue."⁴¹⁾

Nichts anderes belegen auch die pädagogischen Konzeptionen der französischen Aufklärung. Der Einfluß des englischen Sensualismus ist unstrittig. Lockes These vom Bewußtsein als tabula rasa wirkt nachhaltig. Der Materialist Helvetius zieht die Konsequenzen: Alle Menschen bringen von Natur die gleichen Anlagen mit. Unterschiede sind aufs Konto der sozialen Lebenswelt zu

verbuchen, in die die Menschen hineingeboren werden. Zu Rousseau ist jetzt nur noch ein kurzer Schritt: Machen die Verhältnisse den Menschen schlecht, so muß er aus ihnen entbunden werden. Emiles Erziehung ist negativ. Der Absolutismus hat diese Spitze gegen die herrschenden Zustände wohl begriffen. Rousseaus Buch wurde öffentlich verbrannt. Unbegriffen aber blieb die Dialektik, in der Freiheit in Herrschaft umschlägt: Emile wird zu seinem 'natürlichen' Wachstum freigesetzt - in einer völlig künstlichen Lernumwelt. Unter dem Vorwand der Freiheit wird er auf die sublimste Weise fremdbestimmt. Rousseau macht dies an seinem fiktiven Erziehungsobjekt deutlich genug: "Zweifelloß darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf den Mund nicht öffnen, ohne daß ihr wüßtet, was es sagen wird."⁴²⁾

Die deutschen Philanthropen haben Rousseaus Lektionen gut gelernt. Basedow schlägt ein Experiment vor, das bei aller naturalistischen Staffage die Künstlichkeit moderner Laboratorien schon vorwegnimmt. Um den Einfluß der Natur auf die Erziehung zu ergründen, sollen 30 neugeborene Kinder von Verbrechern bis zum 25. Lebensjahr in einem sicheren Garten aufwachsen, durch verkleidete Gestalten genährt werden, ohne menschliche Laute zu vernehmen oder mit der Gesellschaft in Berührung zu kommen. Alle Beobachtungen werden täglich unbemerkt protokolliert.⁴³⁾ Nichts könnte die Manieriertheit der 'natürlichen' Erziehung besser unter Beweis stellen. Der Philanthropismus entwickelt Methoden, den asketischen Stil der frühen Aufklärungspädagogik hinter dem subjektiven Schein freier Entfaltung zu verbergen, ohne den Willen zur Herrschaft aufzugeben. Auch der fortschrittlich gesinnte Aufklärer Campe kalkuliert die Schwächen der Menschen als pädagogische Stärke. Motive, so sagt er, "können nur alsdann erst wirksam sein, wenn sie auf die Natur der menschlichen Seele, auf Triebe, Neigungen, Leidenschaften und - Schwachheiten derselben kalkuliert sind."⁴⁴⁾ Will Aufklärungspädagogik die Herrschaft der Herrschenden unterlaufen, so muß sie sich hinter der pädagogischen Tarnkappe selbst als Herrschaft einrichten, um der erhofften Freiheit die Gasse zu bahnen. Der Philanthropismus verklammert die Widersprüche, läßt Glückseligkeit aus Nützlichkeit,

allgemeine Wohlfahrt aus individueller Finanzbuchhaltung und Autonomie aus blanker Gewöhnung hervorgehen.⁴⁵⁾ Rousseau brach in seiner Erziehungstheorie mit dem gesellschaftlichen Leben der Zeit. Die deutschen Philanthropen dagegen träumen den Traum der Harmonie von Natur, Schule und Leben. Herrscht Freundschaft unter diesen dreien, doziert Basedow, so wird der Mensch, was er werden soll.⁴⁶⁾ Nicht Differenz, sondern Integration - gesellschaftliche Brauchbarkeit und Tüchtigkeit also - sind die Garanten des manufakturrellen Glücks. Dem bürgerlichen Subjekt der Manufakturepoche wird gewinnträchtige Arbeit zum Instrument der gesellschaftlichen Emanzipation. Es muß sich als homo oeconomicus zum Licht emporarbeiten. Der Philanthropismus, mehr aber noch die ihm verwandte Industrieschulbewegung, sind letztlich auf eine ökonomisch instrumentierte Rationalität eingeschworen. Vernunft wird entsprechend den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittert, und Professor Trapp hat seine liebe Not, das alles zu einem Lehrplan fürs Dessauer Philanthropin wieder zusammenzusetzen. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt "Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen."⁴⁷⁾

Genau dies führt der Neuhumanismus gegen die Aufklärungspädagogik ins Feld. Ihm gilt der Bürger der Manufakturepoche als Inbegriff verweigerten Menschentums. Die neuhumanistische Kritik aber insistiert auf die Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif: Mit dem Übergang von der Manufaktur zur großen Industrie rückt das Reich der Freiheit in hoffnungsvolle Nähe. Die Abrichtung des Menschen zu einer vorbestimmten Profession wird ökonomisch obsolet. Das expandierende Kapital verlangt nach allgemeiner Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebiert die universelle Knechtschaft, das universelle Bedlam, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus formuliert.⁴⁸⁾

Der Übergang von der konkreten zur abstrakten Arbeit entlarvt die intendierte Allgemeinheit des bürgerlichen Subjekts als Schimäre.

Es entläßt aus sich die pauperisierten Massen ins Niemandsland. Für diese bedeutet Virtuosität anderes als die Schönheit griechischer Statuetten. Die rapide Entwicklung der Arbeitsteilung produziert die Virtuosität des Teilarbeiters, sie reißt Kopf- und Handarbeit auseinander. Die Berufsarbeit geht so weit in interesselose Mechanik über, daß Lachmanns programmatische Schrift zum Industrieschulwesen aus dem Jahre 1802 gerade nichtmechanische Arbeit unter Strafe stellt.⁴⁹⁾ Läßt sich ein Kind von seiner Arbeit fesseln, "so verliert es die Erlaubnis, während des Unterrichts arbeiten zu dürfen."⁵⁰⁾ Die extreme Formalisierung der Arbeitsvollzüge überrollt schließlich die Industrieschulen. Lehrten sie zuerst das Volk, seine Haut zu Markte zu tragen, so lehrt es danach der Markt selbst, die Fabrik. Die Ausbildung des zum Teil der Maschine deklassierten Arbeiters übernimmt das Maschinensystem. Das Bürgertum begriff erst spät, daß eine effektive Nutzung der Arbeitskraft deren Vorqualifizierung einschließt, daß eine Trennung allgemeiner Ausbildungsgänge von der Produktion beide um so fester zusammenschweißt. Mit der Verselbständigung des Schulwesens unter staatlicher Regie schlüpft die ökonomische Formbestimmtheit, die in den Industrieschulen noch offen zutage trat, ins pädagogische Gewand. Die neuhumanistische Terminologie macht den ökonomischen Konnex schließlich völlig unkenntlich.

Doch auch das neuhumanistische Bildungsdenken tritt nicht unvermittelt ans Licht. Das ökonomische Postulat allgemeiner Disponibilität treibt die formale Bildungstheorie aus sich hervor. Der frühe Manufakturist war noch auf seine praktisch-produktive Tüchtigkeit verpflichtet. Er sollte selbst beherrschen, wozu er seine Arbeiter in Dienst nahm. Erst mit dem Eintritt in die große Industrie trennt sich die Kontrollfunktion über das Kapital allmählich von der produktiven Praxis. Das Bürgertum entwickelt neue Qualifikationserfordernisse, die sich im neuhumanistischen Bildungsbegriff niederschlagen. Er nimmt - anders als der Realismus des 18. Jahrhunderts - überwiegend abstrakt-theoretische, disponierende Momente in sich auf. Bildung wird formal, also inhaltlich variabel für eine offene Geschichte konzipiert. Das Bürgertum setzt sich als zukünftige Menschheit. Im Bildungsbegriff konzentriert sich zugleich dieser utopische Überschuß, den das ökonomische Kalkül allein nicht mehr deckt. Er übernimmt die An-

waltschaft für die Befreiung des ganzen Menschengeschlechts. Darin liegt seine bis heute uneingelöste Wahrheit.

Die Freisetzung der Gattung aber nimmt für das Bürgertum den Weg über die Vernunft, genauer: über das objektivierte Gebilde der Vernunft: die Sprache. Von Heyne und Wolf bis Hegel wird - mehr als alle Mathematik - die Grammatik zum originären Feld der logischen Propädeutik. Sie setzt, wie Hegel formuliert, den "Anfang der logischen Bildung."⁵¹⁾ Nicht so sehr sehnsuchtsvolle griechische Wahlverwandschaft, sondern daß die alten Sprachen als Exerzierplatz des Verstandes dienen können, gibt den Ausschlag. Grammatische Übungen schärfen die Logik, erhöhen die geistige Gewandtheit, kurz: Sie sind das ABC der Herrschaft in der Sphäre des Begriffs, mit dem die Wirklichkeit verfügbar wird. Das hat auch F. A. Wolf, der Bahnbrecher moderner Philologie, im Blick, wenn er vom Studium der alten Sprachen sagt: "a) fordert und befördert solches die Ausbildung der Gedächtniskraft ... b) erhält der Verstand durch dieses Vehikel mancherlei Vorübungen zu höheren Anstrengungen; nämlich eine Menge von Verstandesbegriffen, Einsichten in die Operationen des Verstandes ... c) Dadurch, daß das Studium der alten Sprachen an den alten Schriftstellern getrieben wird, bildet es einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilungskraft ... d) Ein wohlgeordnetes und nicht geistloses Lesen der klassischen Schriftsteller wird auch dadurch für die eigentlichen Wissenschaften vorbereitend, daß es den Verstand mit den Materialien versieht, die der Jüngling hernach wissenschaftlich verarbeiten soll."⁵²⁾ Ästhetische Bildung zählt hier nur als ein Argument unter anderen. Bei Wolf, Herder, am klarsten aber bei Hegel tritt das abstrakt-theoretische Moment sprachlicher Bildung hervor. Nicht in ihrer sinnlichen Verhaftung, sondern als leere Abstraktion, als Objekt mechanischer Übung wird für Hegel Sprache zum Medium der Bildung. Erst mit dem Akt der Trennung des Geistes von sich selbst, mit der Vergegenständlichung von Sprache zum Objekt der Abarbeitung, kann das Bewußtsein seiner selbst ganz inne werden. "Denn das Mechanische ist das dem Geist Fremde, für den es Interesse hat, das in ihn hineingelegte Unverdaute zu verdauen, das in ihm noch Leblose zu verständigen und zu seinem Eigentume zu machen."⁵³⁾ Indem der Geist das ihm Fremde in Besitz nimmt, erhebt er sich darüber, gewinnt er seine Freiheit. So

vollzieht Hegel nochmals in der Sphäre des Begriffs, was dem pädagogischen Jahrhundert vor ihm die Praxis gebot: sich zu kasteien um der Herrschaft willen, "die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist"⁵⁴⁾, auf sich zu nehmen und damit "Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnis und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen."⁵⁵⁾ Bildung ist Rückkehr aus der Entfremdung; daher sind es die fremden Sprachen, in denen sich der Bildungsprozeß vollzieht. Hegel schätzt das Altertum um seiner Fremdheit willen. Das unterscheidet ihn von Humboldt, dem das Griechentum zur Inkarnation des nichtentfremdeten Menschen wird, zum Zeichen der mit sich versöhnten Gattung. Die Projektion in frühgeschichtliche Ferne aber markiert schon den Abstieg, eine tiefe Ahnung, daß bürgerliche Subjektivität die Zukunft verliert. Hegel dagegen entläßt die Zukunft nicht aus seinem Denken. Der Weg durch die Entfremdung gibt Aussicht auf produktives Mächtigwerden. So wird gerade die Entgrenzung, die Hineinnahme aller zukünftigen Möglichkeiten, zum bestimmenden Merkmal des Bildungsprozesses. Er schließt, so sagt Niethammer, "alle Rücksicht auf künftige Lebensbestimmung ganz und gar aus."⁵⁶⁾

Die Absage an jegliche soziale Determination zeigt, wie Bildung im Neuhumanismus radikal vom Subjekt her konzipiert wird. Befreiung und Herrschaft aber bleiben schicksalhaft aneinander gekettet. Das Subjekt reduziert, indem es alle seine Kräfte entfaltet, die Welt zum bloßen Material der Kräftebildung. Die Steigerung des Eigenen erscheint so in Form der Herrschaft über das Fremde, d.h. als begriffliche oder konkret-körperliche Aneignung. Dieser sind keine Grenzen mehr gesetzt. Der innere Widerspruch bürgerlicher Subjektivität, die Freiheit mit Herrschaft identifiziert, liquidiert am Ende die Freiheit selbst. Noch ist die Möglichkeit universaler Ausbeutung aber nicht ins Blickfeld getreten. Sie liegt hinter der großen Perspektive des Aufstiegs verborgen, der Kant die Richtung weist: Kinder sollen "der Idee der Menschheit, und deren Bestimmung angemessen, erzogen werden."⁵⁷⁾ Der Weg der Menschheit aber geht Kant zufolge über den Konkurrenzmechanismus des Liberalismus. Der 'Mechanism der Antagonismen' soll den Widerspruch von Herrschaft und Freiheit produktiv weitertreiben.

Gleich Adam Smith setzt Kant auf ein soziales System, in dem die ihren Nutzen verfolgenden Einzelnen einander so weit einschränken, daß daraus "selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben)"⁵⁸⁾ ein vernünftiges Ganzes entsteht. Zweifelloso bedeutet diese geschichtstheoretische Konstruktion liberaler Aufklärungsphilosophie einen Fortschritt im Bemühen um einen teleologischen Begriff von Menschheit. An die Stelle des Souveräns, der bei Hobbes den Egoismus der Eigentümer in Schach halten soll, tritt eine der sich entfaltenden Gattung immanente Notwendigkeit. Mit ihr verschafft sich - so hofft Kant - das "Prinzip des Guten, wenngleich durch langsame Fortschritte, Platz."⁵⁹⁾ Seine Philosophie münzt die Erfahrungen des Bürgertums mit der Organisation der Produktion um in geschichtlichen Progreß. Freilich rekurriert sie dabei weiterhin auf den Egoismus als einzige verlässliche Triebkraft. Allein der Besitzbürger, der also, der "sein eigener Herr (sui iuris) sei, mithin irgendein Eigentum habe"⁶⁰⁾, kommt als Träger des gesellschaftlichen Fortschritts in Betracht. Das individuelle Kalkulationsvermögen soll im Rahmen der Konkurrenz die Freiheit hervorbringen, so wie die Konkurrenz der Staaten untereinander deren Fortentwicklung schließlich zur höchsten Blüte treibe. Freiheit und Bildung bleiben ans Prinzip der Herrschaft des Subjekts gebunden - praktisch wie theoretisch. Kants 'kopernikanische Wendung' der Erkenntnistheorie besagt nichts anderes: Das transzendente Subjekt zitiert die Gegenstände vor den Richterstuhl seiner Erkenntnis. Es präpariert die Objekte aus bloßem Sinnenmaterial zum Material seiner Verfügung. "Als eine Art produktiver Apparatur ist die transzendente Apperzeption, die reine ursprüngliche Vorstellung, unermüdlich tätig, die Wirklichkeit, die feste Welt der Erscheinungen herzustellen, in der die empirische Vorstellung schließlich sich orientieren kann. Das Subjekt, wie sehr Kant sich bemüht, es rein von allem Inhalt zu fassen, gleicht dem arbeitenden Menschen, dem Bürger, der sich der Apparatur, der Maschinerie bedient."⁶¹⁾

Kants Erkenntnistheorie hält daher an Hobbes' Grundsatz, Denken sei Erzeugen, fest, wenngleich Subjekt und Objekt nun weitaus abstrakter gefaßt sind. Vom Subjekt bleibt nicht viel mehr übrig, als jenes ewig gleiche 'Ich denke', das meine Vorstellungen be-

gleiten können muß, während das Objekt als reines 'Ding an sich' zur Unkenntlichkeit erstarrt. Mit Fichte schließlich, der die Widerständigkeit des 'Dinges an sich' radikal ins Subjekt hinein auflöst, verschafft sich das Prinzip der Herrschaft des Subjekts vollends Geltung. Fichte liefert die idealistische Variante des Immanenzpostulats, das der spätere Positivismus bezeichnenderweise mit derselben Strenge verfehlt. Erst wenn es nichts Unbekanntes mehr gibt, wähnt sich das Subjekt der Furcht ledig. "Es darf überhaupt nichts mehr draußen sein, weil die bloße Vorstellung des Draußen die eigentliche Quelle der Angst ist."⁶²⁾ Der Sinn der Welt liegt nur noch darin, Tätigkeitsfeld der Herrschaft des unendlichen Subjekts zu sein. Die imperialistische Tendenz Fichtescher Philosophie bezeichnet dabei einen geschichtlich realen Prozeß: die fortschreitende Unterwerfung außereuropäischer Völker unter die Kolonialmächte. Die Nachtseite bürgerlicher Herrschaft aber bleibt sowohl politisch-geographisch wie auch im Bewußtsein peripher. Im Zentrum steht das Subjekt, das sich in revolutionärer Tathandlung selbst begründet. Fichte philosophiert mit der Jakobinermütze. Er vollzieht die Revolution, die die politischen Verhältnisse versagen, im Kopf. Entsprechend radikal handhabt er die Gleichheitsforderung: Sind die Anlagen aller Menschen, da sie sich auf Vernunft gründen, gleich, "so muß das Resultat einer gleichen Ausbildung gleicher Anlagen allenthalben sich selbst gleich sein; und wir kommen hier auf einem anderen Weg wieder zu dem letzten Zweck aller Gesellschaft: der völligen Gleichheit aller ihrer Mitglieder."⁶³⁾ Bildung wird so zum Agens, um die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Macht freizusetzen. Denn "die Vernunft oder der Begriff ist praktisch,"⁶⁴⁾ heißt es bei Fichte. Bildung zielt auf unmittelbare Aktion, auf die politische Selbstkonstitution der Gattung. Gegenüber der Gattung aber haftet dem einzelnen empirischen Ich etwas bloß Zufälliges an. Deutlich genug hat Hegel die Unselbstständigkeit des Einzelnen formuliert: Das Einzelne für sich entspricht seinem Begriffe nicht; diese Beschränktheit seines Daseins macht seine Endlichkeit und seinen Untergang aus."⁶⁵⁾ Die Herrschaft tritt dem Einzelnen als das Allgemeine gegenüber. Die Gattung rollt schließlich über die Besonderheit des Individuums hinweg. Hegels transzendente Konstruktion des preußischen Staates als Gattungssubjekt demonstriert die empirische Nichtigkeit jedes ein-

zeln seiner Bürger. Vernunft schlägt um in preußischen Untertanengeist.

Damit erst wird die Radikalität der Humboldtschen Scheidung von Bürger und Mensch ganz faßbar. Sie ist Ausdruck der Weigerung, den Menschen dem Bürger aufzuopfern, vor der Allmacht des Staates zu Kreuze zu kriechen. Es müßte vielmehr, heißt es bei Humboldt, "die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen."⁶⁶⁾ Humboldt kehrt die Maßstäbe um, nimmt Distanz zur Gesellschaft, damit der Mensch ihr nicht ausgeliefert werde. Bildung soll die Möglichkeit zum geistigen Widerstand bereiten; sie hält das Nichtidentische am Menschen offen. Individualität wird für Humboldt faßbar als Differenz, als substantielles Ich, das nach Abzug aller gesellschaftlichen Determinationen übrigbleibt. Auf diese unbekannte Größe, "das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit"⁶⁷⁾, setzt Humboldt seine Hoffnung. Denn es gibt nur so viel Aussicht auf Menschlichkeit, wie sie sich im konkreten Menschen zeigt. Individualität bedeutet daher, die Menschheit über den Einzelnen erkennbar zu machen. Erst die zur Reife gelangte bürgerliche Gesellschaft setzt dieses Individualitätsprinzip frei. Sie muß es zugleich hintertreiben, weil seine Realisation die Verhältnisse sprengte. Nur in Kooperation mit anderen wird die Menschheit über das Individuum auf den Weg gebracht. Die bürgerliche Kooperationsform aber ist der Tausch. Er treibt im gleichen Akt Verbindung und Entfremdung der Menschen hervor. Im Tausch beziehen sie sich aufeinander, indem sie sich gegeneinander setzen: ausschließlich, abstrakt, vereinzelt. So gehört zur universalen Vergesellschaftung "ursprünglich schon die absolute Einsamkeit, die am Ende der bürgerlichen Ära offenbar wird."⁶⁸⁾ Humboldt hat darum gewußt. "Im Grunde ist doch der Mensch eine abgeschlossene Welt"⁶⁹⁾, heißt es bei ihm. Aufstieg und Verfall bürgerlicher Individualität, Universalität und fensterlose Monade liegen eng umschlossen beieinander.

ZWEITER EXKURS: UNIVERSALITÄT UND MONADOLOGIE - KRITISCHE INTERPRETATIONEN ZUR ANTHROPOLOGIE UND BILDUNGSTHEORIE WILHELM VON HUMBOLDTS

Mit Humboldt gewinnt die bürgerliche Bildungstheorie eine einzigartige Ausprägung und Reife. Sein Werk, das sich jeder überzeugenden Systematisierbarkeit entzieht, umgreift eine immense Spannweite. Humboldts theoretischer Entwurf geht aufs Ganze; er träumt den Traum vom heilen Menschen, von der sinnlich-geistigen Einheit des Individuums. Das bürgerliche Subjekt, das sich hier reflektiert und in die Tiefe senkt, zielt entgegen aller tradierten Determination auf Selbstschöpfung. Nicht geht es darum, die soziale Determination des Individuums zu leugnen. Doch kann Bildung ihren eigenen Sinn nur aufdecken, wenn sie den Blick auf das richtet, was die Fesseln sprengt. Sie zielt auf den Menschen als Werk seiner selbst. Der Freiheitsdrang des frühen Bürgertums, das die feudalen Schranken niederreißt, um sich aus sich selbst zu begründen, ist hier ungebrochen präsent. Eine Aussicht auf Befreiung wird faßbar, die zugleich die Ahnung einschließt, daß sich in der rationalen Aneignung gesellschaftlicher Prozesse das Individuum am Ende verflüchtigt. Der Mensch wird zu sich selbst und dabei zugleich in seine eigene Verlorenheit herausgesetzt. Diese Widersprüchlichkeit bleibt Grundzug des Humboldtischen Bildungsdenkens. Die Versöhnung, die es intendiert, kann den gesellschaftlichen Ort ihrer Realisation nicht angeben. Daraus resultiert der imaginäre Charakter Humboldtscher Reflexion, die nach rückwärts gewandte ästhetische Utopie des griechischen Menschen. "Was Bildung nur antizipiert als Aufdeckung des heilen Gesichts des Menschen inmitten seiner Zerstörtheit, Wegzeigung durch furchtbare Zwänge, ist hier bereits in aller Glückseligkeit da und somit absolut nichtig."¹⁾ In dieser Nichtigkeit partizipiert Humboldts Bildungstheorie zugleich an Wahrheit und Unwahrheit. Ihre Wahrheit gründet in der Unversöhntheit der Theorie zur Realität, im Anspruch auf umfassende Selbständigkeit des Individuums, die die gesellschaftlichen Verhältnisse versagen. Ihre Unwahrheit dagegen entäußert sich im illusionären Schein der Theorie selbst, in der Unvermitteltheit seiner Begriffe, die der Einsicht in ihre gesellschaftliche Genese entraten. Eine kritische Interpretation zentraler Kategorien der Humboldtischen Bildungstheorie wird daher nicht umhin können, die-

sen Vermittlungen nachzuspüren. Humboldts ursprüngliches Ich, das nach Abzug aller Determinationen übrig bleibt, suggeriert eine Unhintergebarkeit, eine letzte Substantialität des bürgerlichen Individuums, die ihm nicht zukommt. Denn das sich unmittelbar dünkende Individuum ist selbst noch Konstrukt, Resultat langfristiger gesellschaftlicher Prozesse, die es in seine Reflexion aufzunehmen hätte, wenn es seiner eigenen Wahrheit inne werden will. Dabei reicht es nicht aus, Humboldts Bildungstheorie einzig im geistesgeschichtlichen Kontext zu verorten. Verweise auf die Denktraditionen von Leibniz und Descartes sind wohl hilfreich. Doch bleibt jede kritische Interpretation darauf verwiesen, den Vermittlungen mit objektiven gesellschaftlichen Prozessen und Tendenzen nachzuspüren. Denn es "stecken in den von uns als objektiv bezeichneten subjektive und in den sogenannten subjektiven auch objektive Faktoren, und zwar so, daß wir zum historischen Verständnis einer bestimmten Theorie das Ineinanderspielen beider, als menschlicher und außermenschlicher ... Momente, darzustellen haben."²⁾ Zentrale Kategorien der Humboldt-schen Anthropologie und Bildungstheorie wie etwa Kraft, Entelechie, Idee, Individualität, Harmonie u.a. nähren sich aus dem sozialen Boden des frühen liberalen Bürgertums. In diesem gesellschaftlichen Kontext wird Humboldt faßbar als tiefgründiger Intellektueller, der politisch wie philosophisch Partei ergreift. Wenn sich auch im Durchgang durch ihre Kritik die theoretische Widersprüchlichkeit des Humboldtschen Bildungsdenkens konturiert, so verliert es doch in einer Zeit wie der unseren, in der Bildung zusehends zur Halbbildung verkommt, nichts von seiner Brisanz.

Seine Sprengkraft vermag noch immer das aktuelle pädagogische Theoriegefüge in Bewegung zu halten - nicht zuletzt deshalb, weil Humboldt selbst die soziale Dynamik seiner Zeit seinem theoretischen Konzept integriert.³⁾ Der wohl fundamentale Begriff seiner Anthropologie, der Begriff der Kraft, gibt davon beredt Zeugnis. Im Begriff der Kraft, der Humboldt als Urprinzip alles Seienden gilt, wird der überkommene metaphysische Substanzbegriff radikal dynamisiert. "Nichts Lebendiges und daher keine Kraft keiner Art kann als eine Substanz angesehen werden, die entweder selbst oder in der irgendetwas ruhte, sondern sie ist eine Energie, die einzig und allein an der Handlung hängt,

die sie in jedem Moment ausübt."⁴⁾ Menzes fundierte und ausgewogene Humboldt-Interpretation arbeitet den Vorgang, in dem das traditionelle Konzept der Metaphysik in Bewegung gerät, deutlich heraus.⁵⁾ Wohl bleibt die Kraft für Humboldt ein metaphysisch-apriorischer Begriff, dessen 'Ahndung' aller wissenschaftlichen Reflexion vorausliegt. Denn "die echte Wissenschaft muß von der Ahndung einer Grundkraft, deren Wesen sich, wie in einem Spiegel, in einer Uridee darstellt, durchdrungen und belebt werden und muß die Gesamtheit der Erscheinungen an sie knüpfen."⁶⁾ Doch erlaubt der Kraftbegriff im Gegensatz zur aristotelisch-scholastischen Auffassung den Grund der Veränderung eines jeden kontingenten Seienden in es selbst zu legen, statt auf Anstöße von außen zu rekurrieren. Mit dem Kraftbegriff wird eine durchgängige Selbständigkeit alles Seienden behauptet. "Keine lebendige Kraft verhält sich gegen fremdes Einwirken bloß leidend; wie sehr man sie auch von außen stärken, leiten und unterstützen mag, so ist dennoch alles, was in ihr geschieht, nur das Werk ihrer eigenen und inneren Energie, und wenn wir uns über den Widerstand beklagen, welche die menschliche Natur auch einer weisen Bildung entgegensetzt, so dürfen wir nicht vergessen, daß ohne eine solche Kraft des Zurückstoßens auch nicht ein solches Vermögen der Aneignung möglich war. Diese innere Selbständigkeit, die wir durch die ganze organische Natur antreffen, besitzt der Mensch in einem noch vorzüglicheren Verstande."⁷⁾ Im Begriff der Selbständigkeit, auf den das anthropologische Konzept der Kraft zielt, ist die Tradition der Aufklärung aufgehoben. Der unvermittelt-apriorische Kraftbegriff verweist auf einen gesellschaftlichen Vermittlungsprozeß, eine soziale Genese umwälzenden Ausmaßes, in der das mittelalterliche Ordo-Denken langsam zerbricht und mit dem Aufkommen neuer Produktionstechniken und Gesellschaftsverhältnisse einem neuen Selbstverständnis des Menschen Platz macht. Mit dem Übergang von statischen sozialen Verhältnissen zur dynamischen Struktur liberaler Gesellschaftsverfassung kündigt die philosophische Reflexion ihr Denken in starren Begrifflichkeiten auf. Denn alles Lebendige findet seine Charakteristik nun nicht mehr im Beharren, sondern in der ständigen Umbildung und Entwicklung, die kein fixes Ziel mehr kennt, vielmehr sich selbst zum Ziel hat. Die blinde Naturwüchsigkeit des Gesellschaftsprozesses, den das Bürgertum entbindet und den es schließlich als Zwang über sich erfährt, ist schon weit voraus-

geahnt, wenn Humboldt schreibt: "Keine Kraft ist mit dem, was sie bis jetzt gewirkt hat, vollendet. Sie erhält mit jedem Wirken Vermehrung; sie hat schon einen nie bekannten Überschuß über jedes ihr Wirken, und ihre künftigen Erzeugnisse lassen sich nicht nach den vorhergehenden berechnen. Es kann und muß ewigfort Neues entstehen."⁸⁾ Der Mensch bleibt in diesen Prozeß permanenter Wandlung eingeschlossen; doch erscheint der Zwang zu permanenter Umstellung noch nicht als verhängtes Schicksal, das dem Menschen am Ende nichts Eigenes beläßt, sondern als permanente Selbststeigerung. Humboldts Setzung der Kraft als Grundtrieb im Menschen soll gleichsam Gewähr dafür bieten, daß der Mensch sich selbst nicht verliere. Denn aus der Setzung des Kraftbegriffs folgt für ihn notwendig, "daß ein wahrhaft ursprünglicher und angeborener Charakter auf keine Weise ausgerottet werden kann, daß wir ihn zu schwächen, zu verändern, nie aber so aufzuheben vermögen, daß er nicht in jeder Umänderung noch sichtbar bliebe."⁹⁾ Dies durchgängige Interesse an Selbsterhaltung und Selbststeigerung des Subjekts erklärt auch, warum Humboldt sein anthropologisches Konzept mit einem der Mechanik entlehnten Begriff fundiert. Der Kraftbegriff, der eine Umwälzung des traditionellen anthropologischen Denkens involviert, verweist zugleich auf einen Umbruch des Naturverständnisses im 17. und 18. Jahrhundert, das Horkheimer kurz folgendermaßen umreißt: "Die Erkenntnis des Menschen wird zu einem Spezialproblem der Naturwissenschaften. Soweit in den grundlegenden naturwissenschaftlichen Kategorien eine durchgehende Wertung enthalten ist, gründet sie darin, daß für jedes Ding in der Natur und somit auch für den Körper und die ihm einwohnende Seele der Untergang das größte Übel und Selbsterhaltung sowie die ihr entsprechende Tätigkeit das höchste Gut sei ... Der scheinbar vorurteilslose, in Wirklichkeit individualistische Naturbegriff, nach dem die Selbsterhaltung jedes Dings sein Gesetz und Maßstab ist, entspricht der Lage des bürgerlichen Menschen in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit und ist von der Interpretation der außermenschlichen Natur ... auf den Menschen zurückprojiziert."¹⁰⁾ Soweit Humboldt in diesen Zusammenhängen, aber nicht über sie reflektiert - denn sein Kraftbegriff bleibt letztlich der dunkle Ursprung alles Seienden -, verselbständigen sich seine anthropologischen Kategorien zu metaphysischen Setzungen. Kraft wird ihm letztlich zum "Prinzip alles Seienden, Erklärungsgrund alles

Seienden, ist das im letzten immer gemeinte Eigentliche eines Seienden. Von der Kraft ergeben sich und bestimmen sich die Relationen des Einzelnen, sind Verständnis, Erkenntnis, Umgang von Seiendem mit Seiendem erst möglich. Kraft unterscheidet das eine vom anderen, ist das eigentliche Antreibende in jedem Seienden, ist 'Bildungstrieb', ist letzte metaphysische Instanz."¹¹⁾ Dahinter aber scheinen die Umriss des bürgerlichen Menschen auf: Das bürgerliche Individuum will sich in seinem sozialen Ursprung als selbstgesetzte Tätigkeit verstanden wissen, als Akteur, der das Äußere ergreift und sich zum Zweck der Selbsterhaltung und Selbststeigerung dienstbar macht. Eben-darin liegt die verdeckte Wahrheit Humboldtscher Anthropologie, die Konsequenzen zu umreisen, mit denen die bürgerliche Gesellschaft die dynamische Individualität freisetzt. Die Anthropologisierung aber überspielt den gesellschaftlichen Ursprung des Kraftbegriffs, gibt ihn als unmittelbar zum Individuum gehörig aus. In dieser Verselbständigung anthropologischer Begrifflichkeit gründet der ideologische Gehalt des Humboldtschen Denkens. Denn wo der Begriff der Theorie in dieser Weise "verselbständigt wird, als ob etwas aus dem inneren Wesen der Erkenntnis oder sonstwie unhistorisch zu begründen sei, verwandelt er sich in eine verdinglichte, ideologische Kategorie."¹²⁾

Er überzieht auch den gesellschaftlichen Ursprung der Individuation mit dem Schleier falscher Unmittelbarkeit. Analog zur Kraft als dem Prinzip der Selbstschöpfung alles Lebendigen nimmt Humboldt den Ursprung der Individuation ganz ins Individuum zurück. In dieser Ursprünglichkeit aber bleibt die Individuation ungreiflich. Was ihr zugrunde liegt, ist für Humboldt "etwas an sich Unerforschbares, Selbständiges, seine Wirksamkeit selbst Beginnendes und aus keinem der Einflüsse, welches es erfährt, (da es vielmehr alle durch Rückwirkung bestimmt) Erklärbares."¹³⁾ Der Ursprung von Individualität, die Humboldt als Kraftzentrum in jeweiliger Bestimmtheit konzipiert, muß in der einen, universalen Kraft selbst liegen, die aber - und hier bleibt Humboldt nur auf tastende Vermutungen verwiesen - als dieser Urgrund selbst nicht in Erscheinung treten kann. "Alles, was wir mit Sicherheit zu behaupten imstande sind," heißt es in der Schrift über das "Achtzehnte Jahrhundert", "ist nur so viel, daß irgendeine Kraft, sei es nun eine gleiche oder ungleiche (obschon dies

letztere, wenn man sich einmal ein Urteil, zu dem man nicht befugt ist, erlauben will, eine größere Wahrscheinlichkeit hat) zuerst und unabhängig von allen sie umgebenden Umständen vorhanden ist, weil ja sonst nichts da wäre, worauf von außen eingewirkt werden könnte."¹⁴⁾ Um aber in die Erscheinung zu treten, so spekuliert Humboldt, muß diese eine Kraft sich in die Vielheit zerspalten. Die Kraft selbst treibt aus ihrem Kern heraus zur Veräußerlichung in die Vielheit des Lebenstriebes. Wenngleich der Ursprung der Individuation wie schon der Ursprung der Kraft selbst für Humboldt dunkel bleibt, so verfolgt seine Ursprungsphilosophie durchgängig das eine Anliegen: den Wert des Menschen nicht in der Allgemeinheit der Gattung aufgehen zu lassen, sondern Individualität als etwas Letztes, Ursprüngliches aufzuweisen. Mit dem Schwinden fester Sozialgefüge, in die sich der vorbürgerliche Mensch eingelassen wußte, zieht so das idealistische Denken den ehemals gesellschaftlichen Grund individueller Existenz in es selbst zurück, um sich aus sich selbst zu begründen. Humboldts Begriff des Individuums als individuiertem Kraftzentrum gerät zum ungewordenen Mittelpunkt der Welt. Damit übernimmt er einerseits eine Legitimationsfunktion des Bürgertums im Kampf gegen die Ansprüche traditioneller politischer und ökonomischer Machtzentren, gegen die sich das bürgerliche Individuum mit Verweis auf seine ursprüngliche, sich selbst verdankende Autonomie setzt. Doch geht Humboldts Apotheose des freien, selbstschöpferischen Individuums andererseits nicht im Begriff des Bürgers auf. Kommende Zwänge der Industriegesellschaft sind weit vorausgeahnt. Seine Zeit weist bereits alle Züge der anhebenden industriellen Revolution auf. Der Mensch, so schreibt er in seinem ästhetischen Versuch "Über Goethes Hermann und Dorothea", erscheint immer "seltener als die einzige Ursache einer Begebenheit und noch seltener als unmittelbare. Er handelt nicht allein oder nicht frei oder wenigstens nicht selbst und geradezu. Das Zusammenwirken der Menschen und Ereignisse ist so vielfach und mächtig geworden, daß wir weit öfter den Zufall ... als den Entschluß einzelner herrschen sehen Der reine Mensch für sich vermag nur wenig mehr über den Menschen und nichts über den Haufen; er muß immer durch Massen handeln, sich immer in eine Maschine verwandeln."¹⁵⁾ Gegen diesen Anstieg gesellschaftlicher Determination im Subjekt setzt Humboldt den Begriff ursprünglicher Individualität. Darin ist ein Anspruch von Freiheit aufbewahrt, der

als unabgegoltene Wahrheit noch immer seiner Einlösung harrt. Humboldt insistiert darauf, daß autonome Individualität mehr ist als die Verhältnisse, denen sie entspringt. Um aber das ursprüngliche Ich dem vorausgeahnten gesellschaftlichen Schicksal zu entreißen, muß er es jenseits aller Geschichte als abstrakten Ursprung seiner selbst setzen. Mit der Hypostasierung des individuellen, abstrakt gefaßten Menschen jedoch schwindet die Einsicht in die gesellschaftliche Vermitteltheit seines Begriffs. Weder ist die ursprüngliche Individualität tatsächlich letzter, ahistorischer Horizont objektiver Erkenntnis, noch das konkrete Individuum unhintergebares Kraftzentrum eines individuellen Lebenstriebes. Eine präzise Analyse hätte das sich unmittelbar verstehende Individuum als Resultat der bürgerlichen Revolution selbst noch durchsichtig zu machen. Das bürgerliche Denken aber "ist so beschaffen, daß es mit logischer Notwendigkeit das Ego erkennt, das sich autonom dünkt. Es ist seinem Wesen nach abstrakt, und die als Urgrund der Welt oder gar als Welt überhaupt sich aufblähende, vom Geschehen abgeschlossene Individualität ist sein Prinzip."¹⁶⁾

Humboldt folgt auf weite Strecken der Spur dieses Denkens. Sein Bemühen, im Begriff des unmittelbaren, natürlichen Individuums den Anspruch auf Freiheit zu wahren, erweist sich letztlich als zutiefst zweideutiges Unterfangen. Während die Ursprungsphilosophie jedem Einzelnen Autonomie suggeriert, werden die Individuen im geschichtlichen Prozeß immer tiefer ins Netz gesellschaftlicher Zwänge gewoben. Mit fortschreitender Vergesellschaftung offenbart sich die Fragwürdigkeit einer anthropologischen Konzeption, die Freiheit zum Moment der natürlichen Kräfteausstattung des Menschen hypostasiert. Was Humboldt noch fraglos behaupten konnte, daß Freiheit in der ursprünglichen Individualität, in dem energetischen Grundprinzip selbst schon von Anfang an mitgegeben sei, strafen die Massenverelendung des 19., die geistige Kasernierung des 20. Jahrhunderts allenthalben Lügen. Freiheit ist, wie Adorno demgegenüber zu bedenken gibt, "kein Ideal, das unveräußerlich und unveränderlich über den Häuptern der Menschen hängt - das Bild erinnert nicht umsonst an das Damoklesschwert - sondern ihre Möglichkeit variiert selbst mit dem geschichtlichen Augenblick."¹⁷⁾ Doch entbehrt Humboldt noch der desillusionierenden Erfahrung, daß der bürgerlicher Mensch im historischen Prozeß sich selbst entgleitet. Sein Denken verharret bei aller Skep-

sis, die ihn angesichts der anhebenden industriellen Revolution befällt, in den optimistischen Bahnen des bürgerlichen Aufstiegs. "Zwar kann die Freiheit," so notiert er, "weder den Trieb, noch, welches einerlei ist, den Charakter umändern; aber sie muß ihn wecken und sogar die Richtung, die er notwendig und unveränderlich durch sich selbst hat, willkürlich zu bestimmen scheinen; oder mit anderen Worten, die Quelle der Willensbestimmungen muß in dem Gebiete liegen, in welchem beide, Notwendigkeit und Freiheit, in einer höheren Idee untergehen."¹⁸⁾ Freiheit bewährt sich für Humboldt, indem die Individuen ihr energetisches Potential aus sich heraussetzen. Die Verhältnisse mögen dem entgegenstehen; in seiner Potentialität gehört Freiheit trotz allem zum unverlierbaren Besitz des Menschen. Von dieser nicht völlig unwahren, aber schiefen Idee von Freiheit, die immer schon da ist, auch wenn die Menschen in Ketten liegen, zehrt schließlich noch die scheinhafte Freiheit der Wirtschaftssubjekte der bürgerlichen Gesellschaft. "Sie glauben nach individuellen Entschlüssen zu handeln, während sie noch in ihren kompliziertesten Kalkulationen Exponenten des unübersichtlichen gesellschaftlichen Mechanismus sind."¹⁹⁾ Gerade weil Freiheit bei Humboldt vorweg abstrakt-subjektiv und positiv gesetzt ist, kann die objektive gesellschaftliche Tendenz sie am Ende mühelos unter sich begraben. Wohl hält seine Setzung von Freiheit als natürlicher Disposition des Menschen die überaus wichtige Einsicht fest, daß Freiheit nur in und über den Menschen als konkretes Individuum darstellbar ist. Anderenfalls ist sie nicht. Doch steht sie als verdinglichte Kategorie, als Gegebenes inmitten von Gegebenem, stets in der Gefahr, der Unfreiheit den Platz abzutreten. Daher ist Freiheit - diesen Schluß zieht Adorno mit aller Konsequenz - nur in bestimmter Negation zu fassen gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit. Wo Freiheit "geschichtlich jeweils unterschlüpft, läßt sich nicht ein für allemal dekretieren. Konkret wird Freiheit an den wechselnden Gestalten der Repression: im Widerstand gegen diese. So viel Freiheit des Willens war, wie Menschen sich befreien wollten. Freiheit aber ist derart mit der Unfreiheit verfilzt, daß sie von dieser nicht bloß inhibiert wird, sondern sie zur Bedingung ihres eigenen Begriffs hat."²⁰⁾

Wo dagegen Freiheit sich den Widersprüchen gesellschaftlicher Praxis entziehen zu können glaubt, um als unverlierbarer Besitz alle Stürme des Lebens zu überdauern, überführt sie sich in ihr Gegen-

teil. Sie wird zur Ideologie der real Unfreien, die die Risse im gesellschaftlichen Fundament verdeckt. Soweit die Antagonismen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion jedoch unabweislich ins Auge springen, beruhigt sich das bürgerliche Denken in der trügerischen Hoffnung, daß die ausgetragenen gesellschaftlichen Widersprüche schon ihre eigene Synthesis heraufführen werden. Die Annahme, daß sich über alle gesellschaftlichen Abgründe hinweg das Gemeinwohl realisiere, wenn nur jeder seinem Anspruch auf Freiheit unnachgiebig nachstrebe, gehört zur eisernen Ration liberaler Ideologie. Dem Marktmechanismus wird als Konsequenz zugesprochen, was vordem Leibniz noch göttlicher Vernunft unterstellte: die prästabilisierte Harmonie zu etablieren. Nachdem die Auflösung traditioneller Verkehrsformen überkommene Orientierungen in Fluß gebracht hatte, bot einzig die Konzeption einer selbstgeregelten gesellschaftlichen Dynamik Einhalt gegen völlige Desorientierung. Der ungebrochene Harmoniegedanke der liberalistischen Phase konstruiert daher die gegebene Gesellschaft als einen Mechanismus von sich wiederholenden, gleichen Abläufen, der zwar auf kürzere oder längere Zeit gestört sein mag, sich jedoch immer wieder in seinem ursprünglichen Gleichgewicht einpendelt. An dieser bürgerlichen Ideologie hat Humboldt ungebrochen Anteil. Doch faßt er das Harmonie-Postulat nicht in ökonomischer, sondern in metaphysischer Begrifflichkeit - und legt so nolens volens das metaphysische Fundament liberaler Ökonomie bloß. Das Prinzip der Kraft leistet bei ihm die Entsprechung von Seiendem. Der Ursprung Leibnizscher Philosophie, mit der ihn Johann Jakob Engel schon in frühen Jahren vertraut machte,²¹⁾ liegt hier offen zutage. "Die ihm problemlos erscheinende Voraussetzung einer aus dem Leibnizschen Denken überkommenen prästabilisierten Harmonie, die bei Humboldt ihrer mystischen Begründung entkleidet ist, der Glaube an die optimale Ganzheit in dieser Welt und in dem Menschen lassen keine Widersprüche, keine Widersprüchlichkeit, kein Hin- und Hergerissensein, keine Konflikte, keine Probleme des Handelns aufkommen und geben der Freiheit keine Chance, sie selbst zu sein und sich zu bewähren."²²⁾ Die Beharrlichkeit, mit der Humboldt auf sein Konzept ursprünglicher Einheit und Harmonie alles Lebendigen insistiert, übertönt noch die eigenen untergründigen Zweifel daran, ob sich die Geschichte der Menschen tatsächlich zum Guten wenden werde. Mit apodiktischer Geste fordert er, "daß man seinen geraden und gesunden Sinn mit festem Mut gegen

alle äußeren Stürme behauptet, ihn jedem höheren und besseren Eindruck offen erhält, aber jedem Geist der Verwirrung und Unruhe mit Macht widersteht. Alsdann bewahrt das Menschengeschlecht seine reine Natur, aber bildet sie aus; alsdann folgt jeder seiner Eigentümlichkeit, aber aus der allgemeinen Verschiedenheit geht Einheit im Ganzen hervor; ... alsdann wächst, inmitten unter den größten Stürmen ununterbrochen und nur mit dem Wechsel größerer oder geringerer Ruhe und Zufriedenheit die allgemeine Vollkommenheit, und einer nicht verächtlichen Generation folgt immer eine noch bessere nach."²³⁾ Humboldts Geschichtsoptimismus entbehrt nicht apologetischer Züge. Denn je mehr die Individuen gesellschaftlich über den Tausch vermittelt und dabei zugleich solipsistisch isoliert werden, um so mehr betont Humboldt die unmittelbare Einheit alles Lebendigen. Je mehr die Gesellschaftsstruktur ihren antagonistischen Charakter offenbart, um so mehr hält Humboldt an der ursprünglichen Harmonie aller lebenden Kräfte fest. Je mehr das bürgerliche Subjekt sich von der Natur trennt, um über sie zu herrschen, um so mehr schöpft Humboldts denkerische Inspiration aus der Ahnung der Einheit von Natur und Mensch. Damit behauptet Humboldt entgegen dessen gesellschaftlicher Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Er hält an der Idee der mit sich und der Natur versöhnten Gattung fest. Doch projiziert er die Idee zurück in den energetischen Grund, als vorgeblich immer schon geleistete Aufhebung der Entfremdung, die im historischen Prozeß real anwächst. So bleibt er ihr gegenüber ohnmächtig und leistet damit selbst der Verkehrung seiner Intentionen Vorschub. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert zum aristokratischen Privileg des Bildungsbürgers. Der kritische Stachel des Gedankens, daß der Einzelne die ganze Menschheit in sich trage, ist dem Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts längst abhanden gekommen.

Dabei ist es gerade dieser Grundgedanke der Versöhnung von Allgemeinem und Besonderem, in der das Besondere nicht endlos subsummiert wird und sich verflüchtigt, der Humboldts Konzept der sich entelechial ausspinnenden Individualität fundiert. "Das Allgemeine und das Besondere", so lehrt er, "fallen zusammen; denn das Besondere ist das Allgemeine, unter verschiedenen Bedingungen erscheinend."²⁴⁾ Nicht also geht es darum, das Individuum im Gattungswesen aufgehen zu lassen, sondern seine Individualität so

weit auszuprägen, daß eine neue Idee des Menschseins sichtbar wird. Je mehr es zur Darstellung seiner Idee gelangt, um so mehr wird es der Möglichkeit nach einzeln zur Gattung, ohne sich seiner Individualität zu entäußern.²⁵⁾ Die Idee gewinnt so für jedes Seiende eine bestimmte Bedeutung. Sie wird zum Bildungsziel des je Einzelnen. Doch schwebt diese Idee nicht apriori vor, ist nicht vor dem Individuellen in der Welt, sondern setzt sich mit dem Ursprung des Lebens als wirkende Entelechie. Die Idee ist in der Individualität und drängt auf äußere Darstellung als 'Bildungstrieb'. Entsprechend präzisiert Humboldt den mißverständlichen Begriff des Triebs: "Was hier Trieb genannt wird, heißt vielleicht richtige selbsttätige Idee."²⁶⁾ Diese Idee kann sich als solche nie rein in der Erscheinung darstellen. "Alles, was erscheint, ist aber Darstellung, Ausdruck einer Idee. Zwar 'existiert' die Idee nicht, aber sie ist mehr als eine regulative, bloße Idee im Kantischen Sinne. Sie ist der Ausdruck des reinen Seins des Individuellen und verhält sich zum Individuellen wie das Bestimmende zu dem ihm partiell identischen Bestimmten."²⁷⁾ Damit ist wohl zwischen Individuum und Idee eine Differenz gesetzt, doch bleibt sie einbezogen in die grundgelegte Identität beider. Die höchste Bestimmung des Menschen ist, "sich selbst zu einem Symbol des Weltalls umzuschaffen."²⁸⁾ Der jeweilige historische Kontext umreißt dabei die Rahmenbedingungen dieses Selbstbildungsprozesses, doch affiziert er nicht den Kern der Individuation. Die historisch-gesellschaftliche Situation bleibt in Humboldts Perspektive den Individuen äußerlich, konstituiert nicht ihr energetisches Potential, denn dessen Bildung "kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlaßt, nie hervorgebracht werden."²⁹⁾ So nimmt Humboldt die historische Differenz von Gegenwart und Zukunft in die vorgängige Identität von Individuum und zu realisierender inwendiger Idee zurück. Der historische Prozeß wird schließlich so weit umkehrbar, daß in der Vergangenheit, im Idealbild griechischer Humanitas, das Zukünftige schon angeschaut werden kann. Die Idee schließt als entelechial konstruierte den gesamten Entwicklungsprozeß bruchlos in sich; sie 'spinnt sich aus', wie eine von Humboldt gern gebrauchte Formulierung lautet. Doch verdunkelt sich der idealistische Begriff von Individualität, die ihr Telos als unverbrüchlichen Besitz in sich trägt, im Prozeß des bürgerlichen Aufstiegs zusehends. Je weiter der Prozeß der Selbsterhaltung durch Arbeitstei-

lung nämlich fortschreitet, um so mehr erzwingt er die Selbstentäußerung der Individuen, die sich an Leib und Seele nach der technischen Apparatur zu formen haben. Die Menschen des Industriekapitalismus führen weniger denn je ihr eigenes Leben. Riesmans außen-geleiteter Mensch³⁰⁾ fördert unübersehbar zutage, wovon Humboldts Idee der entelechial konstruierten Individualität fälschlich abstrahiert: daß die Genesis der Fähigkeiten und Kräfte des Individuums nicht allein in ihm selbst zu suchen ist, sondern zugleich im Schicksal der Gesamtgesellschaft. "Dieses beherrscht von Anfang an die persönliche Entwicklung sowohl durch lang andauernde Verhältnisse, wie auch intermittierend als kleine Ereignisse und Katastrophen. Es ist wahr, jeder bringt seine Kräfte mit, alles beruht darauf, daß jeder seine Kräfte anwendet und entfaltet. Aber dieses Wort 'seine' bezeichnet kein Verhältnis zwischen festen Dingen. 'Seine' Handlungen meint Effekte, in deren Vorgeschichte die jeweilige Verfassung des Individuums nur ein relativ belangloses Moment zu bilden braucht."³¹⁾ Doch ist es gerade diese Belanglosigkeit, zu der der Einzelne im Prozeß umfassender Industrialisierung herabsinkt, gegen die sich Humboldts Begriff der sich aus sich selbst entwickelnden Individualität sperrt. An der Idee eines Menschen, der sein Telos in sich trägt, ist zumindest so viel wahr, daß der befreite Mensch sich nicht als bloßes Bündel von Reaktionsweisen zusammenaddiert.³²⁾ Dies ist die verdeckte Wahrheit Humboldt-scher Anthropologie, die nicht billig preiszugeben ist, auch dann nicht, wenn das grundgelegte Verhältnis von Mensch und Welt, in dem die Welt stets nur als Bildungsmittel individueller Potenz funktiert, real im Gegenteil terminiert.

Über diese Dialektik hat sich Humboldt keine Rechenschaft abgelegt - er konnte es wohl auch nicht, weil die selbstzerstörerische Perspektive des bürgerlichen Geschichtsprozesses noch nicht offen zutage lag. In seinem Denken gewinnt die Welt niemals die Gewalt über die Menschen, zu der sie sich im historischen Verlauf tatsächlich verdichtete. Die Welt soll im Bildungsprozeß in ihrer ganzen Fülle in den Selbstbesitz des Menschen übergehen, und der Optimismus, der dies für möglich hält, bleibt ungebrochen. "Alles geistige Leben des Menschen", so schreibt er, "besteht im Ansichreißen der Welt, Umgestalten zur Idee und Verwirklichung der Idee in derselben Welt."³³⁾ Der Bildungsprozeß

wird vorgestellt als Prozeß universaler Akkumulation von Welt im Individuum. Die Denkfigur verharret auch hier in den Bahnen liberaler Ökonomie: Ebenso wie das liberale Wirtschaftssubjekt im Produktionsprozeß die bearbeitete Natur an sich reißt, nimmt das sich bildende Individuum die Welt in sich hinein. Zugleich hat Bildung mit diesem in idealistischer Terminologie verdeckten Interesse an Akkumulation die Tendenz gemeinsam, keine Schranken gelten zu lassen, in reinem Selbstzweck sich alles einzuverleiben. Die Aufgabe des Menschen besteht darin, "so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden."³⁴⁾ Die Welt wird so ganz in die Verfügungsgewalt des Menschen gestellt und einem instrumentellen Verwertungsinteresse, das ganz aufs Subjekt bezogen bleibt, dienstbar gemacht. Denn letzter Gegenstand der Bildungsbemühung ist nicht die Sache selbst, sondern der Mensch, "der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will."³⁵⁾ Dieser sublim technizistische Zug belegt die Wirksamkeit aufklärerischer Traditionen im Bildungsdenken Humboldts. 'Welt' ist bei Humboldt in erster Linie nicht mehr die den Menschen umfangende und tragende Ordnung. Das bürgerliche Subjekt hat sich im Liberalismus von den feudalen Ordnungen emanzipiert. Die Welt gewinnt zusehends Züge materialer Verfügung. Sie stellt sich dar als immenses, vielfältiges Material der Kräfteschulung, aus dem der Bildungstrieb des Individuums das auswählt, "was ihm homogen ist; von allen Seiten her wird also Stoff und Nahrung auf einen einzigen Punkt hin zusammengetragen."³⁶⁾ Es ist die ursprüngliche Spontaneität des Individuums selbst, die nach Humboldt dafür sorgt, daß der Bildungsweg des Einzelnen sich nicht in der Mannigfaltigkeit der Welt verliert. Zwar setzt Spontaneität gleichzeitig auch Rezeptivität voraus, doch begrenzt sie in eins die Aufnahmefähigkeit und führt den Individuen das zu, was ihrer Bildung jeweils dienlich ist. Alles kommt daher darauf an, den Erfahrungskreis der Einzelnen so weit als möglich auszudehnen. Denn nur wer die Totalität der Welt durchläuft, entgeht falscher Vereinseitigung. Seinem System sei es eigentlich gemäß, so schreibt Humboldt, "sogar wesentlich, keine Lage, wenn sie nur irgend annehmbar sei, auszuschlagen, die sich darbietet. Nur das Herumwerfen in den heterogensten Lagen, und das Formen nach jeder bildet den wahren Menschen."³⁷⁾ Die Universalität der Kräfteschulung,

die Humboldt intendiert, ist damit strikt jeglichem Utilitarismus verfeindet. Bildung meint immer mehr als die Ausbildung zu irgendeiner Profession. Sie bleibt der Antipode jeglicher Spezialisierung, die moderne Bildungstheoretiker gern als funktional und praktikabel ausgeben möchten. Gegen alle Auslieferung an fremde Zwecke konzentriert Humboldt sein Denken immer wieder auf das Individuum als den letzten Bezugspunkt: "Jeder Mensch existiert doch eigentlich für sich; Ausbildung des Individuums für das Individuum und nach den dem Individuum eigenen Kräften und Fähigkeiten muß also der einzige Zweck alles Menschenbildens sein."³⁸⁾ Daß er dabei freilich den Einzelnen zugleich in eine unaufhebbare Isolation führt, bildet die Kehrseite seines radikalen Subjektivismus. Denn wo jeder nur für sich selbst und um seiner selbst sich entwickeln soll, wird der Mitmensch einzig faßbar als Moment des Nicht-Ich, der Welt. Die Menschen treten sich gegenüber als mögliche Bildungsmittel, sie bilden sich für sich aneinander hoch. Doch zielt jeder bildende Umgang nicht darauf, einander ähnlich zu werden, sondern die eigene Charakteristik am anderen zu konturieren und zu vertiefen. "Allerdings," so konzidiert Humboldt, "ist ein solches Verhältnis nur unter verwandten Geistern möglich, deren divergierende Bahnen in einem höher liegenden Punkte zusammentreffen."³⁹⁾ Dann aber entspringt der so konzipierten Dialogik eine Form äquivalenten Tauschs: Jeder wird dem anderen zum Mittel subjektiver Bereicherung, wie es die subjektive Wertlehre des Liberalismus auch für das Feld der Ökonomie behauptet. Jeder soll stärker werden im Wettstreit mit dem anderen. Die Tauschabstraktion aber, die das Marktmodell der Bildung involviert, bleibt für die am Bildungsprozeß Beteiligten nicht folgenlos. Die Individuen verkehren bei Humboldt nach dem Prinzip fortgesetzter Differenzierung. Jeder wird dem anderen zum Stoff der eigenen Höherentwicklung. Darin kündigt sich an, was die bürgerliche Gesellschaft weiter austrägt: die zunehmende Versachlichung interpersoneller Beziehungen, im Extrem die zerstörte Zwischenmenschlichkeit. Entsprechend findet auch der praktische Solipsismus, der dem Tauschprinzip entspringt, bei Humboldt unüberhörbar seinen Ausdruck. Der in seinem Selbstzweck rastlos alles ergreifende Bildungsprozeß terminiert in der Figur einer ständig in sich selbst kreisenden Bewegung. Das Subjekt dreht sich ständig um sich selbst. Zurück bleibt eine unaussprechliche Sehnsucht und das unzerbrechliche Gefühl der eigenen Einsamkeit,

Spiegelbild der Ohnmacht des bürgerlichen Menschen, der auszog, eine Welt zu gewinnen und sich dabei verliert. Was schon am Anfang der Bildungskonzeption grundgelegt ist, die harmonische, aber auch fensterlose Monade Mensch, tritt am Ende mit Macht hervor: "Im Grunde ist doch jeder Mensch eine abgeschlossene Welt, und auch wo man sich am besten und innigsten versteht, bedarf doch jeder noch oft der Einsamkeit und kennt etwas, das die Mitteilung flieht."⁴¹⁾ Dieselbe Epoche, die das selbstgesetzte, schöpferische Individuum auf seine Fahnen schreibt, setzt den Menschen zugleich in seine Verlorenheit heraus. Der Zerfall von Subjektivität ereilt das Individuum nicht als blindes Schicksal; er ist Moment seiner widersprüchlichen gesellschaftlichen Konstitution. "Wenn die kennzeichnende Philosophie des Zeitalters den Menschen als in sich geschlossene Monade in transzendentaler Einsamkeit begreift, die mit jeder anderen Monade nur durch komplizierte, ihrem Willen entzogene Mechanismen in Verbindung steht, so erscheint hier die Existenzform des bürgerlichen Menschen in den Begriffen der Metaphysik. Jeder bildet für sich selbst den Mittelpunkt der Welt und jeder andere ist 'draußen'."⁴²⁾ Jeder trägt in sich den Anspruch auf erfüllte Individualität, und doch bleibt jeder eingesperrt in den Panzer selbstbesessener Egoität.

Zwischen diesen Polen ist das Humboldtsche Bildungsdenken aufgespannt. Universalität und fensterlose Monade umreißen die immense Spannweite und Widersprüchlichkeit, in der sein Denken sich bewegt. Die Dialektik bürgerlicher Aufklärung ist in seinen bildungstheoretischen Reflexionen in nuce enthalten. Doch bleibt sie unentfaltet, weil sein Ursprungsphilosophisches Konzept dem drohenden Selbstverlust des Menschen die begriffliche Fassung verweigert. In ihrer positiven Setzung aber werden seine anthropologischen und bildungstheoretischen Kategorien wider Willen zum Komplizen des Niedergangs, den sie ideologisch verschleiern. Die eigene Individualität als ungewordenen Mittelpunkt der Welt zu behaupten wird zum letzten Refugium des Bildungsbürgers, mit dem er sich dem gesellschaftlichen Zerfall von Subjektivität entronnen wähnt. Je mehr der Gesellschaftsprozess seine zwanghaften Züge offenbart, um so mehr verflüchtigt sich intendierte Selbstverfügung in ein imaginäres Reich der Freiheit. Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt und einer ästhetischen

Bildung, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. Das inwendige Telos geistiger Bildung wird blind; es bietet keinen Fingerzeig mehr, um heil durch das Dickicht des Industriekapitalismus zu kommen. Humboldts Bildungsideal wird unter der Bedingung sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. Dies jedoch Humboldt selbst anzulasten zeugt allemal von der unbegriffenen Dynamik des Gesellschaftsprozesses. Je weiter das Bürgertum seine ökonomische Grundstruktur entwickelt, um so deutlicher treten seine inneren Widersprüche zutage. Es zeigt sich, "daß die gesellschaftliche Totalität, der die liberalen, demokratischen, progressiven Tendenzen der herrschenden Kulturform zugehören, von Anbeginn auch ihr Gegenteil: Unfreiheit, Zufall und die Herrschaft bloßer Natur enthält, welches kraft der eigenen Dynamik des Systems schließlich alle positiven Züge zu vernichten droht."⁴³⁾ Humboldts Bildungstheorie bleibt in diesen Wandel einbezogen. Je mehr nämlich das Selbstverständnis des aufstrebenden Bürgertums, dem sein theoretisches Konzept verhaftet ist, einer Legitimationskrise anheimfällt, um so mehr büßt Humboldts Bildungsdenken an Überzeugungskraft ein.⁴⁴⁾ Den letzten Schutt haben die neuen Ideologen technokratischer Bildungsreform eifrig weggeschafft. Ihr Bruch mit der Tradition aber bleibt begrifflich ebenso unvermittelt wie Humboldts Setzung ursprünglicher Individualität als energetischem Kraftzentrum. Der gesellschaftlichen Reflexionslosigkeit humanistischer Bildungstheorie steht die Reflexionslosigkeit technologischer Szientivisten in nichts nach. Daher ist Skepsis am Platze, wenn sich die Apologeten der technologischen Wende in einer bloßen Entlarvung der Antiquiertheit überkommener Theorien erschöpfen. Denn das Humboldtsche Postulat erfüllter Individualität liegt bis heute unrealisiert und unerfüllt auf dem Schuttabladeplatz der Zeit. Nicht um die Zurücknahme seiner Utopie einer Gesellschaft freier Individuen kann es gehen - die Humboldt freilich fälschlicherweise als anhebende Realität begriff - ,sondern um ihre Einlösung. Nicht Destruktion, sondern kritische Aufhebung der Theorien Humboldts in die gegenwärtige pädagogische Reflexion ist an der Zeit: das Einbringen ihrer utopischen Gehalte als Ferment eines unnachgiebig kritischen Denkens. Sonst wird unvermerkt aus der behaupteten Unmöglichkeit, sein Ideal der gebildeten Persönlichkeit umzusetzen, ein normatives Faktum. "Grund ist zum Verdacht, daß in dem, was nicht mehr

sein soll, weil es nicht wurde und nicht sein könne, das Potential eines Besseren sich verbirgt ... Der Begriff 'Persönlichkeit' ist nicht zu retten. Im Zeitalter seiner Liquidation jedoch wäre etwas an ihm zu bewahren: die Kraft des Einzelnen, nicht dem blind über ihn Ergehenden sich anzuvertrauen, ebenso blind ihm sich gleichzumachen."⁴⁵⁾

Fortsetzung: ZWEITER TEIL

Humboldts Bildungstheorie gehört zu den reifsten Entwürfen, die das Bürgertum hervorgebracht hat. Ihre theoretische Inkonsistenz ist kein Grund, sie dem Vergessen preiszugeben. Wohl bleibt die theoretische Reflexionsgestalt Humboldts seiner Zeit verhaftet, doch ist in allem der radikale Versuch enthalten, den Menschen über seine verhängte Grenze zu setzen. Die Ahnung, daß der Versuch mißlingen könnte, schwingt schon mit. Humboldt markiert die Grenze, zeigt schon Momente romantischer Agonie. Der gleichaltrige Friedrich Schlegel umreißt die Aussicht. In den Fragmenten von 1800 notiert er: "Die Bestimmung des Menschen ist, sich selbst zu zerstören. Aber dazu muß er freilich erst würdig werden; noch ist er's nicht."¹⁾

Er wird es schon bald. Das 19. und 20. Jahrhundert bestätigen Schlegels Ahnung in ungekannter Grausamkeit. Der Zerfall bürgerlicher Subjektivität aber wahrt nichts von der Würde des Untergangs, die Schlegel ihm geben möchte. Vielmehr offenbart er erst ganz den Widersinn romantischer Spekulation: Sie führt das Subjekt zurück in die Nacht, die Natur, aus der es sich im Prozeß der Zivilisation mühsam ans Licht arbeitete. Die Rücknahme des Geistes in die Natur soll das Glück unmittelbar heraufführen, das die Vernunfttherrschaft über die Natur erst als Preis langer Mühen in Aussicht stellt. Am Ende verkehren sich die Begriffe: Die Selbstaufgabe des Subjekts, sein Tod, wird romantisch verklärt zum Fest aller Feste. Der Glückstaumel am Rand des Abgrunds aber beweist nur die irrationale Angst des Bürgertums vor dem Ungestüm der großen Industrie, das es selbst in Gang setzte. Die romantische Flucht in die Unmittelbarkeit, "das freche Zurückbringen der Natur in die Kultur, des Geistwidrigen in den Geist, des Unvernünftigen in die Vernunft" - so der zeitgenössische Kommentar der "Hallischen Jahrbücher"²⁾ - verspielt die Chance einer humanen Bewältigung gesellschaftlicher Prozesse.

Politisch entmündigt, zieht das Bürgertum sich in sich selbst zurück. Es beginnt ein Doppelleben, das Flaubert später auf die Formel brachte: "als Bürger leben und als Halbgott denken."³⁾

Der melancholische Machtverzicht braucht die aufgeblähte Innerlichkeit als Surrogat. "Was brauchen wir", schreibt Novalis, "die trübe Welt der Dinge mühsam zu durchwandern? Die reinere Welt liegt ja in uns."⁴⁾ Das Herz wird zur Fluchtborg, zunächst ästhetizistisch mit Goldrand, später mit der Tränenseligkeit der 'Gartenlaube'. Weil die Welt, das große, perfekte Uhrwerk, zu wenig Spielraum läßt, sehnt sich das Bürgertum zurück zur Natürlichkeit, zur 'organisch gewachsenen' Gemeinschaft. Die romantische Metapher hat schon alle Rationalität hinter sich gelassen. Gleich Hegel, der den preußischen Staat als realisierte Versöhnung von Individuum und Gattung beschwört, läßt die Romantik dem Mythos von der Volksgemeinschaft freien Lauf. Die Versöhnung im endothymen Grund wird zur Pflicht. "Der Immereinsiedler verschmäht seine Pflicht und verliert sein Anrecht in der Menschheit "⁵⁾, doziert der Volkstümler Jahn, den Heine einen 'idealistischen Flegel' nennt. Der Untergang des Individuums ist schon beschlossene Sache, sei es als Partikel des Volksorganismus - oder im Widerstand dagegen. Im Schmelztiegel des Volkstums müssen alle Differenzen verschwinden, muß jede Möglichkeit zur Distanzierung zergehen. Die Romantik mobilisiert das Gemüt gegen den Intellekt, denn Rationalität bedeutet ihr: Zergliedern, mechanisches Denken, Industrie, schließlich - um die Begriffsverwirrung vollständig zu machen - Unlebendigkeit, Unmenschlichkeit. Mit steigender Rationalisierung der bürgerlichen Gesellschaft wächst so das Ressentiment gegen die Zivilisation und ihre Instanz im Individuum, das Ich. Die Dialektik der Aufklärung geht ihren Gang. "Der Fluch unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltsame Regression."⁶⁾

Auch die romantische Pädagogik wendet den Blick zurück zu den angeblich reinen Ursprüngen. Sie findet sie wieder im Kind⁷⁾, in seiner Mythenwelt, in seinem 'Instinkt'. Dieser sei "das vollkommenste Sein in uns, das geheime Wirken, woraus alles aufsprudelt und wozu alles niedersinkt."⁸⁾ Mit solcher Instinktmetaphysik löscht Arndt den letzten Funken Verstand: "Wo das Wort aus der Fabel zum Gedanken wird, da geht die Totschlagerei an, der schlimmste Kindermord von allen."⁹⁾ Arndts heilloser Irrationalismus macht die These vom Unheil der Rationalität keineswegs einsichtiger. Er entzieht allenfalls das Denken der Verantwortung vor sich selbst. Arndt setzt nicht auf Selbstreflexion,

sondern auf Selbstvergessenheit. Nur vom Trieb geleitet wandle der Mensch "am hellsten und sichersten, solange er die Worte und Gedanken als die Kobolde und Irrwische scheut, welche sie ihm zum Unheil und zur Verwirrung machen können."¹⁰⁾ So projiziert die romantische Pädagogik in die 'Nacht des Lebens' alle die Hoffnungen, die der Tag verwehrt. Das Kind wird zum Sinnbild der Ursprünglichkeit, nicht weil es die Zukunft der Menschheit in sich birgt, sondern deren archaische Anfänge offenlegt. Keiner soll diese heilige Unschuld stören. Von Jean Paul bis Fröbel gilt als pädagogische Maxime, das Kind solle 'organisch wachsen', solle das Natürliche, das Göttliche gar in sich entfalten. "Denn das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit notwendig gut, muß gut, kann gar nicht anders als gut sein."¹¹⁾ Fröbels späte Reminiszenzen an Rousseau bleiben jedoch ohne dessen gesellschaftskritische Spitze. Fast verschämt nimmt Arndt den Faden der Aufklärungspädagogik auf: "Alle Erziehung - man verzeihe uns das Wort - müsse negativ sein."¹²⁾ Die göttliche Natur im Kind offenbart schon bald ihr wahres Wesen: Kindheit bedeutet völliges Ausgeliefertsein, absolute Plastizität. Die Seele des Kindes, "dieses glatte Täfelchen ohne Gegenstände"¹³⁾, wird zum Wachs in den Händen des Erziehers. Arndt schwelgt im Bewußtsein ungeahnter Möglichkeiten: "Bilden, ein herrliches Wort - ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stünde."¹⁴⁾ Die Göttlichkeit des Kindes erweist sich als Produkt der Allmachtsphantasien des Erziehers. Das Kind soll immer beides zugleich sein: willenlose tabula rasa und triebhaft sich entfaltende Pflanze, die ihr Telos schon in sich trägt. Entsprechend bleibt der Bildungsbegriff in sich gespalten: Einerseits bedeutet Bildung passive Entfaltung von innen heraus. Damit bietet sie das genaue Abbild der triebhaften Dynamik der großen Industrie. Und zugleich zielt Bildung auf künstliche äußere Produktion, womit sie den technischen Mythos von der Machbarkeit schlechthin bis in die Pädagogik verlängert.

Die romantische Pädagogik partizipiert insgeheim an dem 'Maschinenglauben', den sie vorderhand entrüstet von sich weist. Das

mystifizierte Leben und die mystifizierte Technik fügen sich bruchlos ineinander. Jahn wütet gegen die Verunreinigung deutscher Sprache - noch geht es um die Reinheit der Sprache, nicht der Rasse - und fügt ihr zugleich seine eigene künstliche Turnersprache hinzu. Er plädiert für ursprünglichere Lebensformen und degradiert zugleich den Körper zu einem beweglichen Mechanismus, der an künstlichen Apparaten durchdekliniert wird. Die Irrationalität, die den Leib in eine Maschine verwandelt, ist vom gleichen Schlag wie die Sprachmystik, in der das 'Tum weset'. Alle romantischen Versuche einer Renaissance des Leibes blieben bis in unsere Tage vergeblich; sie "idealisieren bloß ein Totes und Verstümmeltes."¹⁵⁾ Mit Jahn ersteht der Automaten-Mensch aufs neue. Die befreiende Perspektive eines La Mettrie aber ist dahin, die Nähe zu Exerzierplatz und Fließband dafür unabweislich. Die Logik der Turnerpyramiden verkündet das Prinzip der Herrschaft, das den Menschen unterwirft. Der Mensch als Marionette, als Android wird zum sinnhaften Ausdruck der Dialektik der Aufklärung. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, die das Bürgertum freisetzte, schmieden es zum Schluß wie Prometheus an den Felsen. Von E. T. A. Hoffmanns "Sandmann" bis hin zu Mary Shelleys Horrormoman "Frankenstein oder der moderne Prometheus" variiert die romantische Literatur das gleiche Thema: die Objektdefinition des bürgerlichen Subjekts.¹⁶⁾ Die Aussichten versprechen nichts Gutes: Dr. Frankenstein packt das Grauen, als er das Monstrum aus seiner Hand entläßt. Das Bürgertum verschließt davor die Augen. Jean Paul weist die Fluchtwege, die entgegen aller Absicht ins nationale Beinhaus führten: "Der erste, der in die Höhe geht, ist: so weit über das Gewölke des Lebens hinauszudringen, daß man die ganze äußere Welt mit ihren Wolfsgruben, Beinhäusern und Gewitterableitern von weitem unter seinen Füßen nur wie ein eingeschrumpftes Kindergärtchen liegen sieht: - Der zweite ist: gerade herabzufallen ins Gärtchen und da sich so einheimisch in eine Furche einzunisten, daß, wenn man aus seinem warmen Lerchennest herausieht, man ebenfalls keine Wolfsgruben, Beinhäuser und Stangen, sondern nur Ähren erblickt Der dritte endlich ... ist der: mit den beiden andern zu wechseln."¹⁷⁾

Das Bürgertum und seine Pädagogik sind diesen Ratschlägen treulich gefolgt. Einerseits schwingt sich die Bildungstheorie hin-

auf in die höchsten Höhen. Sie will dem Leben nachspüren als dem geistigen Band, das alle Kulturen durchwebt - und verkümmert schließlich in zu dünner Luft. Während die Geschäfte des Tages ihren Gang gehen, verkommt Bildung zur leeren Deklamation, zur affirmativen Phrase der Innerlichkeit. Die zweite Richtung, die die Bildungstheorie einschlägt, führt sie hinab in die Tiefe, zur triebhaften Vitalität, der sie sich blindlings glaubt anvertrauen zu dürfen. Der Rückzug in den bergenden Schoß der Natur aber endet in der Barbarei. So führt der romantische Unmittelbarkeits-Wahn, in dem das Denken sich mit dem Leben aussöhnen soll, das 19. Jahrhundert auf einen doppelten Irrweg: Der eine idealisiert das Leben; er speist eine irrationale Lebensphilosophie, die das bürgerliche Subjekt ins Zentrum eines gesellschaftlichen Schaffensprozesses setzt, den es längst im Begriff ist zu verlieren. Der andere nimmt das Denken ins Leben zurück; er legt die Vernunft an die Kette einer unterschiedlich konzipierten Triebhaftigkeit, aus der das Gute von selbst emporwachsen soll. Beide Pfade münden, vielfach verschlungen, in die Reformpädagogik. Sie beladen die Reform mit einem Ballast irrationaler Traditionen, die die Kraft zum Widerstand angreifen.

Schon der überwiegend naturalistisch-voluntaristische Strang vereinigt recht unterschiedliche Traditionen. In ihm verbinden sich Elemente des Positivismus und Materialismus mit liberalistischen und darwinistischen Positionen zu einer schillernden Ideologie. Max Stirner etwa nimmt seinen Ausgangspunkt noch von Hegel und Feuerbach. Der materialistische Solipsismus, bei dem er endet, läßt aber schon vorausahnen, was nachfolgt. Stirner proklamiert das völlig autonome Ich: den Einzigen, dem Welt und Mitmensch nur noch als sein Eigentum von Bedeutung sind. Der Einzige wird in dieser Perspektive zum Moloch: Alles existiert nur um seinetwillen. So muß auch alles Wissen ganz zum 'Ich' werden. "Das Wissen selbst muß sterben, um im Tode wieder aufzublühen als Wille."¹⁸⁾ Denn dem Einzigen geht es letztlich nicht mehr um objektive Erkenntnis, sondern nur noch um sich. "Das rechte Wissen vollendet sich, indem es aufhört, Wissen zu sein, und wieder einfacher unendlicher Trieb wird - der Wille."¹⁹⁾ Stirners Subjektivismus kündet vom aufkommenden Imperialismus. Die philosophische Rechtfertigung, die er ihm leiht, schlägt in die gleiche

Kerbe wie Comtes Positivismus. Das gerade verbindet die beiden sonst so unterschiedlichen Positionen. Denn Comte löst nicht wie Stirner das Wissen ins Subjekt hinein auf, sondern reißt Subjekt und Objekt, Theorie und Praxis völlig auseinander. Nur so glaubt er der 'naturhaften' Gesetzmäßigkeit gesellschaftlicher Prozesse auf die Spur zu kommen. Freilich muß er dabei am Ende als unveränderlich ausgehen, was in Wahrheit Produkt historischer Konstellationen, also veränderbar ist. Comte stellt die Dialektik der Geschichte still. Er läßt die gesellschaftlichen Widersprüche hinter der Fassade logischer Widerspruchslosigkeit verschwinden. Seine Idee der Automatik gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse aber zieht Kreise. Spencer verbindet sie mit der Tradition des Liberalismus. Der geschichtliche Prozeß läuft nun wieder über den bekannten Konkurrenzmechanismus. Dem gesellschaftlich produzierten Zwang zur Selbstbehauptung aber unterlegt Spencer einen Selbsterhaltungstrieb, den er zum fundamentalen Kennzeichen allen Lebens stilisiert. Von diesem Selbsterhaltungstrieb aus bestimmt sich die Aufgabe der Bildung: Sie soll der ständig geforderten Anpassung an veränderte Lebensbedingungen dienen. Bildung bedeutet daher nicht einfach Freisetzung des selbständigen Vermögens der Vernunft. Vielmehr muß die Vernunft als gefügiger Produzent von Mitteln der Lebensfristung sich vom Selbsterhaltungstrieb in Dienst nehmen lassen. Der populäre Darwinismus schließlich, den Haeckel unters Volk bringt, degradiert den Geist endgültig zum treuen Diener der natürlichen Zuchtwahl. Glaubt Haeckel zunächst noch an die List der Moral im Spiel der Natur - der Stärkste soll zugleich der sittlich Beste sein - so opfert er doch bald das Prinzip der Moralität dem Glauben an die erbbiologische Gesundheit.

Haeckels Sozialdarwinismus liefert die ideologische Legitimation für den immer härter tobenden Konkurrenzkampf zwischen Individuen und Staaten: Wer auf der Strecke bleibt, verfällt dem ehernen Gesetz der Natur. Den Starken trifft keine Schuld. "Die Schwachen und Mißratenen sollen zu Grunde gehen: erster Satz unserer Menschenliebe", verkündet Nietzsche zynisch, "und man soll ihnen noch dazu helfen."²⁰ Mit solchen Sätzen öffnet Nietzsche dem späteren Mißbrauch seiner monumentalen Philosophie des Lebens eigenhändig Tür und Tor. Sein Ausbruch aus der geistigen

Mittelmäßigkeit der Zeit, aus der deutschen 'Kulturlüge', verschafft zum Schluß noch der verlogenen Unmoral ein gutes Gewissen. Dabei will Nietzsche doch eigentlich wachrütteln. Denn wie kein Zweiter sieht er das Ende bürgerlicher Subjektivität gekommen. "Seit Kopernikus scheint der Mensch auf eine schiefe Ebene geraten - er rollt immer schneller nunmehr aus dem Mittelpunkt weg - wohin? In's Nichts?"²¹⁾ Nietzsches Suche nach dem Ausweg entschlügt sich aller metaphysischen Spekulationen. Im Tod Gottes, den er verkündet, ist der Tod des Menschen schon mitangezeigt. Nur gesteht Nietzsches feinfühliges Ohnmacht nicht zu, daß der Mensch bedauert werde. Verzweifelt schlägt die Ohnmacht um ins Lob der Macht. Während die Massen grenzenloser Verachtung anheimfallen, bleibt Bildung der kleinen Schar großer Einzelner vorbehalten, den ausgewählten Exemplaren der Gattung. Deren Werk soll in der Bildungsinstitution heranreifen, - "und zwar ein Werk, das gleichsam von den Spuren des Subjekts gereinigt und über das Wechselspiel der Zeiten hinausgetragen sein soll, als lautere Widerspiegelung des ewigen und unveränderlichen Wesens der Dinge. Und alle, die an jenem Institute teilhaben, sollen auch mit bemüht sein, durch eine solche Reinigung vom Subjekt die Geburt des Genius und die Erzeugung seines Werkes vorzubereiten."²²⁾ Nietzsches Salto morale aus der Geschichte, sein Versuch, Subjektivität durch den tollkühnen Sprung ins Nirwana der Selbstvergessenheit zu retten, setzt jedoch die Möglichkeit von Selbstbesinnung, die der kritischen Rückwendung der Vernunft auf ihr eigenes herrschaftliches Wesen entspringt, außer Kraft. Damit die Genien den "erleuchteten Ätherraum subjektfreier Kontemplation"²³⁾ betreten können, müssen die Massen im Feuer der Selbstaufopferung verglühen. Die Umwertung der Werte macht den Frondienst für die Wenigen zur Pflicht. Die Herren der Zeit aber "treten in die Unschuld des Raubtier-Gewissens zurück."²⁴⁾

Mit Nietzsche rückt das Ende der Dialektik der Aufklärung schon ganz nah heran. Die Kulturkritik seiner Zeitgenossen - vom großdeutschen Berufschauvinisten Lagarde über den Rembrandtdeutschen Langbehn bis hin zum rabiatischen Oberlehrer Spengler - macht dies allemal deutlich. Spenglers Raubtier-Philosophie eröffnet Abgründe von Gehässigkeit und Ignoranz: "Der Mensch ist ein Raubtier. Ich werde es immer wieder sagen. All die Tugendbolde und So-

zialesethiker, die darüber hinaus sein oder gelangen wollen, sind nur Raubtiere mit ausgebrochenen Zähnen, die andere wegen der Angriffe hassen, die sie selber weislich meiden Denn die großen Raubtiere sind edle Geschöpfe in vollkommener Art und ohne die Verlogenheit menschlicher Moral aus Schwäche".²⁵⁾

Zum Glück hat sich die gegen Ende des 19. Jahrhunderts anhebende pädagogische Reformbewegung nur selten in solche Untiefen verloren. Der Begriffskoffer aber, den die Reform mit sich führt, enthält genügend irrationale Bestände, um den Geist gegen das Leben, die Natur oder den Trieb auszuspielen. Für ihr 'Jahrhundert des Kindes' hat Ellen Key eine recht eigenwillige Kollektion pädagogischer Traditionen zusammengestellt: Ihr Glaube an die Kindernatur, die in fortgesetzter Evolution das Gute entfalte, läßt Rousseau und Darwin als geistige Väter erahnen. Ihr Ratschlag, die Bildungsinhalte auf das Lebensnotwendige einzuschränken, dürfte Spencers Pragmatismus entliehen sein. Und die Träume von einer Schule, in der nur im Winter Mathematik gelehrt werde, - "die paßt zu der kalten und klaren Winterluft!"²⁶⁾ - sind schlechte Romantik. Immerhin fügt Key ins bunte Muster der Reformpädagogik freundlichere Tupfer als etwa Lichtwark, der die heilige Allianz von Professoren, Lehrern und Offizieren beschwören muß, um "das Gefühl der Verpflichtung gegen sein Volk im Deutschen der Zukunft"²⁷⁾ zu erwecken. Der Mythos vom Volk und der Mythos vom Kind gehen nur allzu leicht Hand in Hand. Beide beschwören das Archaische, die Ursprünge, die doch keiner mehr recht benennen kann. Begriffslosigkeit verbürgt hier die höhere Weihe. "In jedem Kind", erklärt Hartlaub, "wirkt noch unpersönliche und vorbewußte Naturkraft des 'Naiven', wirkt der 'Genius'"²⁸⁾ Das ist spätrömantische Kindheitssehnsucht. Nietzsches subjektfreie Genialität ist aus den Höhen herabgefallen und wirkt nun als unpersönliche Naturkraft im Kind weiter. Halb blinder Trieb, halb geistiges Prinzip hat der Kraftbegriff alle Widersprüche von Natur und Geist schon hinter sich. Er soll die Ganzheit garantieren, der die Person 'organisch' zustrebe. Gaudig zimmert daraus sein Prinzip der freien geistigen Arbeit', besser: der freien Lebenstätigkeit, denn ihr liegt kein "intellektueller, sondern ein stark gefühlsmäßig und willensmäßig bestimmter Zustand"²⁹⁾ zugrunde. Geistige Arbeit hat daher nur noch wenig mit

Hegels Anstrengung des Begriffs gemein. Sie zielt vielmehr auf die Freisetzung des "organischen Geisteswachstums"³⁰⁾, des Erkenntnistriebes, der die Ganzheit der Weltansicht hervorbringen soll. Berthold Ottos Gesamtunterricht liefert die passende pädagogische Bühne für das Spiel des Erkenntnistriebs. Der Trieb selbst bleibt so irrational wie eh und je.

Der Glaube der Reform an die ungehemmte Entfaltung des Triebes aber ist mehr als bloße Marotte. Das späte Bürgertum rehabilitiert den Trieb als letztes Aufgebot im Kampf gegen eine krank gewordene Welt. Die wiederentdeckte Natur dokumentiert den Verfall. Mit der Vernunftnatur der Aufklärung hat sie nichts mehr zu schaffen. Statt dessen legt sie "die irrationalen Wurzeln der Zivilisation selber frei, die ideologische und psychologische Innenstruktur des Imperialismus."³¹⁾ Die Spontaneität des Triebes nährt sich aus der Spontaneität des gesellschaftlichen Urwalds, in den sich das Subjekt unweigerlich verstrickt hat.

Das Bürgertum, das sich im Wildwuchs des sozialen Lebens verfängt, sucht seine Rettung schließlich im von Vernunftkategorien nicht mehr einholbaren Glauben ans Leben selbst. Die Lebensphilosophie eröffnet einen Fluchtweg eigener Art: Sie deklariert die überwältigende, fremde Macht des Lebens zum ureigensten Intimus des erkennenden Subjekts. Das Leben, so lehrt Dilthey, "ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden."³²⁾ Mit dem Abschied der Vernunft aber meldet sich zugleich Ersatz zur Stelle. Der Sprung in den falschen Subjektivismus landet beim Erlebnis. In ihm sollen Erkennender und Erkanntes unmittelbar zueinander finden. "Das Erlebnis steht nicht als ein Objekt dem Auffassen gegenüber, sondern sein Dasein für mich ist ununterschieden von dem, was in ihm für mich da ist."³³⁾ Diltheys Gleichsetzung von Erlebnis und Leben liefert die Vorstellung eines dem Lebensprozeß noch nicht entfremdeten Subjekts. Im Verstehen des im Erlebnis gegebenen Lebens lassen sich die geschichtlich gegebenen Strukturen des Lebens, seine Objektivationen, durch Re-subjektivierung heimholen. Die ganze Geschichte, aus der das Subjekt ins Niemandsland abzugleiten droht, wird ihm der Idee

nach zurückgegeben. Denn das Leben ist in seinen Objektivationen eins mit der Geschichte. "An jedem Punkt der Geschichte ist Leben. Und aus Leben aller Art in den verschiedensten Verhältnissen besteht die Geschichte."³⁴⁾ Der der Geschichte unterlegte allgegenwärtige, irrationale Lebensstrom erlaubt Dilthey sogar, die Objektivität von Verstehensprozessen zu behaupten.³⁵⁾ Sein Versuch, das Verständnis des Singulären zur Allgemeingültigkeit zu erheben, huldigt einem heimlichen Positivismus. Allerdings reduziert Dilthey die Welt nicht auf eine bloße Ansammlung von Fakten, sondern auf den Inbegriff aller möglichen Erlebnisse. Diese dienen den Interpreten aller Zeiten als Schlüssel, um in den subhistorischen Lebensstrom einzutauchen. Denn das 'Allgemeinmenschliche' geht nach Dilthey den historischen Epochen voraus. Es liegt ihnen immer schon zugrunde. Jede Zeit gibt einen eigenen Blick auf das in sich gleichbleibende Wesen des Menschen frei. In bezug auf dieses Wesen sind alle historischen Epochen gleich. Die Lebensphilosophie relativiert damit die geschichtliche Entwicklung. Sie läßt in dem Maß, in dem das Bürgertum seine geschichtlich führende Rolle einbüßt, die Fortschrittsperspektive der Aufklärung fallen. Ihr Relativismus aber optiert letztlich fürs Bestehende. So bleibt die Lebensphilosophie in einem Zwiespalt befangen: Sie relativiert die historischen Erscheinungen und hält doch am Anspruch auf Erkenntnis eines Allgemeinmenschlichen fest. Sie setzt das Subjekt ideell ins Zentrum eines geschichtlichen Schaffensprozesses, über den es real immer mehr die Kontrolle verliert. Sie verwirft im Namen der Entfaltung des Lebens die Vernunft und leistet so Verzicht auf eine vernünftige Bewältigung der unvernünftig gewordenen Verhältnisse.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bleibt mit dieser ideologischen Hypothek belastet. Nohls Bemühungen um eine inhaltlich qualifizierte Bildungstheorie gipfelt in fahlen überhistorischen Konstrukten. Dabei nimmt seine Interpretation des Bildungsprozesses zunächst ihren Ausgang vom Subjekt. Nohl bestimmt Bildung als "die subjektive Seinsweise der Kultur."³⁶⁾ Die Suche nach den Strukturmerkmalen des Bildungsprozesses aber endet im pädagogischen Glasperlenspiel. Nohl behauptet die Möglichkeit einer Bildungstheorie, "die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Er-

ziehungslbens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen."³⁷⁾ Die pädagogische Theorie soll den geschichtlichen Schleier lüften, der über dem Leben liegt. Denn - so lautet das geisteswissenschaftliche Dogma - "hinter dem historischen Leben erscheint immer zugleich ein zeitloses."³⁸⁾ Bereits Weniger meldet gegenüber der zeitlosen Bildungsidee Nohls Bedenken an. Mit der Einsicht in die Unhintergebarkeit der Geschichte werden alle bloß formalen Bestimmungen zweifelhaft. Folglich konzentriert Weniger sein Augenmerk auf die Entstehung und Begründung von Bildungsinhalten. Darüber hinaus aber bleiben die lebensphilosophischen Grundlagen unangetastet. Bildung soll den Menschen "an den großen erwiesenen Gehalten des Lebens reifen"³⁹⁾ lassen. Sie soll das höhere geistige Leben in ihm entfalten.

Im Glauben ans 'Hohe' aber fällt man tief. Hinter dem Rücken der Lebensphilosophie setzt sich der Zersetzungsprozeß bürgerlicher Subjektivität weiter fort. Während Dilthey und seine Schüler noch die Welt des Geistes reklamieren, ist das gesellschaftliche Fundament autonomer Individualität schon längst zerfallen. Die große Industrie ergreift vom Leben des Einzelnen Besitz. Mit zunehmender Monopolisierung webt sie das Individuum immer enger ins Netz gesellschaftlicher Zwänge. Der Einzelne sinkt herab zur Schachbrettfigur: Er hat keine Bedeutung mehr in sich, sondern zieht sie aus der jeweiligen gesellschaftlichen Konstellation, der er ausgeliefert ist. Sein Überleben hängt ab von der Anpassungsfähigkeit an den Apparat. Immer bereit, sich einzufügen, jedem Ding zu genügen, jeden Hebel zu bedienen, immer Verschiedenes und immer dasselbe zu tun, schrumpft das Individuum zum Knotenpunkt konventioneller Reaktionen und Funktionsweisen zusammen. Seine Ersetzbarkeit wird ihm tagtäglich andemonstriert. Es ist ein Nichts: namenlos und ohne Identität. Unter dem steigenden Druck der Gesellschaft löst sich das Subjekt auf. Was es zuvor "um seiner Erhaltung willen geschaffen hat, greift auf es selbst über und schafft es ab in der Anonymität eines schicksalhaft bedrohlichen Ganzen. Das Moment von Opfer und Entsagung, das dem Selbst einmal immanent und für es konstitutiv war, wandelt sich damit ins Totale und zur Zerstörung des Selbst: Die Selbstaufgabe wird zur Bedingung des Überlebens."⁴⁰⁾

Der sozialen Dissoziation des Subjekts folgt die theoretische Vernichtung auf dem Fuße. Getreu dem Weltenlauf streicht das aufgeklärte Denken das transzendente Subjekt der Erkenntnis als letzte Erinnerung an Subjektivität einfach durch. Ernst Machs Ratschlag, das "Ich für nichts zu erachten, dasselbe in eine vorübergehende Verbindung von wechselnden Elementen aufzulösen"⁴¹⁾, ebnet dem Positivismus die Bahn. Der frühe Wittgenstein geht den Weg zu Ende. "Das philosophische Ich ist ... nicht ein Teil der Welt"⁴²⁾, verkündet er im 'Tractatus'. Im Hohlraum des verschwundenen Subjekts installieren die Denkingenieure des 'Wiener Kreises' ihren Erkenntnisapparat. Der Versuch, synthetische Leistungen des erkennenden Subjekts zu ignorieren, schneidet die Frage nach dem Sinn der Erkenntnis völlig ab. Das Denken wird irreflexiv: Es wird heruntergebracht zur selbsttätig ablaufenden, formalisierten Verfahrensweise. Vernünftigkeit erschöpft sich im Ritual der Registratur von Fakten, einem Büroautomaten vergleichbar, der analytische Urteile zu richtet. "Je mehr die Denkmaschinerie das Seiende sich unterwirft, um so blinder bescheidet sie sich bei dessen Reproduktion. Damit schlägt Aufklärung in Mythologie zurück, der sie nie zu entinnen wußte."⁴³⁾ Sie bannt das Denken in den magischen Kreis der Immanenz, macht es zur Tautologie des Bestehenden. Die Reinigung der Vernunft von aller Inhaltlichkeit, die das Gegebene transzendiert, ist zugleich ihr Todesurteil. Sie fällt der nominalistischen Säuberungswelle am Ende selbst zum Opfer: Die durch und durch instrumentalisierte Vernunft kassiert den Begriff ihrer selbst.

Mit dem Zerfall des Subjekts und seiner Fähigkeit zur Reflexion aber wird die gesellschaftliche Integration total. Die isolierten Objekte der Herrschaft haben nichts mehr, was sie voneinander trennt. Der gesellschaftliche Prozeß verdichtet sich zum verhängten Schicksal. Ohnmächtig der anonymen Macht ausgeliefert, entwickeln die Einzelnen selbst Züge totalitären Zwangs. Damit legen sie den innersten Kern der Dialektik der Aufklärung bloß: "Aufklärung ist totalitär."⁴⁴⁾ Die völlig entleerte, der blinden Herrschaft verfallene Vernunft führt den Wahnsinn herauf, die Barbarei des Faschismus. Auschwitz zeigt das manifeste Wesen des bürgerlichen Zivilisationsprozesses.⁴⁵⁾

II

Der Augenblick des Zusammenbruchs bürgerlicher Subjektivität und Kultur markiert zugleich das Ende traditioneller Bildungstheorie. Ihr Zerfall war schon vor der Machtergreifung des Faschismus abzu-
sehen. Hinter der Deklamation von Bildungsidealen ließ sich die gesellschaftliche Ohnmacht des Subjekts nur begrenzte Zeit verbergen. Nach dem zweiten Weltkrieg knüpft die deutsche Pädagogik an die lebensphilosophische Tradition der Vorkriegszeit wieder an. Sie wahrt den Schein der Einheitlichkeit des Bewußtseins über alle historischen Brüche hinweg, obgleich doch einzig die Kontinuität des sich fortsetzenden gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses den Zusammenbruch überdauert. Solange es Wachstumsrate und innere Konsolidierung gestatten, bleibt auch die traditionelle geisteswissenschaftliche Bildungstheorie in ihrem Recht. Mit zunehmendem Mobilitätswang, wirtschaftlicher Rezession und erneut aufbrechenden Widersprüchen im gesellschaftlichen System jedoch werden die alten Bildungswerte obsolet. Sie lassen die volle Rentabilität des Individuums unausgenutzt. Es ertönt der Ruf zur 'realistischen Wendung'. Und die Pädagogik stellt sich der neuen Aufgabe, "die Entwicklung der Produktivkräfte bei gleichzeitiger Paralyseierung des Bewußtseins voranzutreiben" ⁴⁶⁾ Dazu zerlegt sie das Bewußtsein in auswechselbare Teilfunktionen, die seine Einheit im Dunkeln lassen. Die notwendigen didaktischen Versatzstücke liegen schon bereit. Während bildungstheoretische Reflexionen immer mehr an Bedeutung verlieren, betritt die lerntheoretische Didaktik die Bühne. Das 'Berliner Modell' redet der Funktionalisierung von Bildungsprozessen gerade da das Wort, wo die materialen gesellschaftlichen Prozesse ihr entgegenwachsen. Das sozialtechnische Interesse der von Schulz skizzierten Theorie der Schule ist offenkundig, wenn Unterrichten letztlich heißt: "absichtsvolle Lernprozesse einleiten, fördern oder korrigieren, um Einsichten, Erlebnisse, Verhaltensweisen schneller, lückenloser und sicherer, mithin ökonomischer lernen zu lassen." ⁴⁷⁾ Mit der Reorganisation der Schule als industrieller Produktionsstätte von Qualifikationen kommt ein emanzipatorisches Vokabular in Mode, das sich der Herrschaftssprache mühelos einfügt. Isolierte und entleerte Kategorien wie

Kritikfähigkeit, Ichstärke und Emanzipation zieren die Präambeln der Lehrpläne. Sie schieben sich vor das, was begriffen werden soll: daß die Nachkriegsreform nicht zuletzt dem technologischen Bedürfnis entspringt, bruchstückhafte Rationalität massenhaft zu vermitteln. Dazu werden die didaktischen Innovationen eingebunden in eine gesamtgesellschaftliche Planungsstrategie. Der Curriculumtheorie fällt die Aufgabe zu, Diltheys objektiven Geist zu rationalisieren. Das Curriculum fungiert dabei als eine Art Registraturmappe: Es stiftet Ordnung im System der Lehrgänge, jedoch keinen qualitativen Zusammenhang. Denn die Lerninhalte bleiben flüchtig. Sie verfallen dem gesellschaftlichen Zwang zu steter Revision. Während die Inhalte durchs Bewußtsein huschen, bleibt allein das formalisierte Raster positivistischen Wissenserwerbs unbefragt bestehen. Es vereidigt den Geist aufs jeweils unmittelbar Vorfindliche, integriert ihn in den gesellschaftlichen Verwertungsprozeß. Das ausgeweidete Bewußtsein kennt Bildung nur noch in verkrüppelter Form: als sozialisierte Halbbildung.⁴⁸⁾ Die Integration der Bildung in den Rotationsprozeß der Bewußtseinsindustrie nimmt ihr den Stachel. Ihre Kraft zum Widerstand wird sublim gebrochen. Galt im Aufwind bürgerlicher Geschichte kritisches Denken als Ferment aller Bildung, so stört es nun wie Sand in der Maschine. Bildung soll sich bescheiden als bloße Funktion von Praxis. Sie soll sich in die Rolle des Mittels fügen. Die verdinglichte, zur Halbbildung herabgesunkene Bildung hintertreibt fortwährend, worin sich einmal Subjektivität erfüllte: Erfahrung und Begriff. Bildung schrumpft zur punktuellen, unverbundenen, auswechselbaren Informiertheit, ohne im Individuum noch Tradition zu stiften. Das instrumentelle Bewußtsein kennt weder Zukunft noch Vergangenheit: "Alle Verdinglichung ist ein Vergessen."⁴⁹⁾

Die dialektische Rekonstruktion der Bildungstheorie ist daher kein Selbstzweck. Sie ruft ins Gedächtnis zurück, was die heute gängigen Ersatzmuster der Verhaltenswissenschaften nicht hergeben können. Bildung, an ihrem Beginn Medium der Selbstvergewisserung des Subjekts, muß ihre eigene Geschichte einholen, um die Gegenwart zu gewinnen. Sie allein kann die Brücke über die Zeiten schlagen. Die funktionalistischen Theoreme der Lern- und Verhaltenstheoretiker bleiben traditionslos und in diesem Sinn naiv:

"ohne Ahnung von dem, was an Vergangenem in der vermeintlich reinen ... Beziehung zu den Sachen steckt. Inhuman aber ist das Vergessen, weil das akkumulierte Leiden vergessen wird."⁵⁰⁾ Kritische Bildungstheorie legt den Finger auf die Wunde. Sie löst die versteinerte Zunge, holt das Vergessene ins Bewußtsein zurück. Unnachgiebig gegen seine bewußtlosen Momente, entläßt sie das Denken nicht aus der Anstrengung des Begriffs. "Denn er distanziert nicht bloß, als Wissenschaft, die Menschen von der Natur, sondern als Selbstbesinnung eben des Denkens ... läßt er die das Unrecht verewigende Distanz ermessen."⁵¹⁾ Die Befreiung der in Fesseln geschlagenen instrumentellen Vernunft geht über die Entfesselung kritischer Reflexion. Im Widerstand gegen alle Verdinglichung wahrt kritische Bildungstheorie die humane Perspektive der Vernunft, die im Prozeß der Dialektik der Aufklärung zu verlöschen droht. Anstatt das Bewußtsein gesellschaftlicher Praxis gleichzuschalten, beharrt sie auf der Differenz des Geistes zu den Verhältnissen, denen er entsprungen ist. Kritische Bildungstheorie hält das Nichtidentische im Bewußtsein. Damit wird sie zum Anwalt der Freiheit.

ZWEITER TEIL: Anmerkungen

- 1) M. Horkheimer: Vernunft und Selbsterhaltung, in: H. Ebeling (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung - Beiträge zur Diagnose der Moderne, a.a.O., S. 43
- 2) Vgl. G. Dohmen: Bildung und Schule, Bd. 1, Weinheim 1964, S. 33-65
- 3) Vgl. ebd., S. 215 ff.
- 4) Zur theoretischen Genese des Bildungsbegriffs vgl. auch den kurzen Abriß von E. Lichtenstein: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966
- 5) G. Dohmen: Bildung und Schule, Bd. 2, Weinheim 1965, S. 235
- 6) Th. Hobbes: De corpore, zitiert nach: A. Baruzzi: Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts, München 1968, S. 45
- 7) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 10
- 8) E. Bloch: Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, Frankfurt/M 1972, S. 7
- 9) Zur sozialgeschichtlichen Charakteristik der Renaissance, vgl.: L. Kofler: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Neuausgabe), Darmstadt/Neuwied 1976, S. 22 ff.
- 10) ebd., S. 41 f.
- 11) Vgl.: E. Garin: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. II, Reinbek bei Hamburg 1966, S. 28
- 12) ebd., S. 51
- 13) L. Kofler: Zur Geschichte ..., a.a.O., S. 136 f.
- 14) R. zur Lippe: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. I, Frankfurt/M 1974, S. 251
- 15) Vgl.: E. Piper: Der Aufstand der Ciompi, Berlin 1978
- 16) L. Kofler: Zur Geschichte ..., a.a.O., S. 39
- 17) Vgl. etwa: H. Karasek: Die Kommune der Wiedertäufer, Berlin 1977
- 18) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, a.a.O., S. 27
- 19) Vgl.: E. Garin: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bd. III, Reinbek bei Hamburg 1967, S. 37
- 20) F. Bacon: Neues Organ der Wissenschaften, hrsg. von A. Th. Bruck, Darmstadt 1962, S. 63
- 21) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 51
- 22) K. Marx: Die Frühschriften, hrsg. von S. Landshut, Stuttgart 1968, S. 330
- 23) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 12

- 24) ebd., S. 13
- 25) Zum Konstitutionszusammenhang von Subjektivität und Selbsterhaltung vgl. H. Ebeling: Subjektivität und Selbsterhaltung, a.a.O., sowie H. Blumenberg: Säkularisierung und Selbstbehauptung, Frankfurt 1974
- 26) B. Spinoza, zitiert nach: M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 29
- 27) R. zur Lippe: Bürgerliche Subjektivität - Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt 1975, S. 15
- 28) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 15
- 29) ebd., S. 207
- 30) ebd., S. 33
- 31) Vgl.: N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/M 1978/79
- 32) ebd., Bd. II, S. 338
- 33) K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/Berlin/Wien 1977, S. XXXV., Rutschkys Quellenband dokumentiert ausgezeichnet die pädagogische Introversion des zivilisatorischen Zwangs im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft.
- 34) Vgl.: R. Lassahn: Der Schulversuch von Hecker in Berlin, in: R. Lassahn/R. Stach: Geschichte der Schulversuche in Deutschland, Heidelberg 1979, S. 11 ff.
- 35) Vgl.: W. Moog: Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, Osterwieck/Harz 1933, S. 35
- 36) Vgl.: H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 59
- 37) Vgl. W. Schröder u.a.: Französische Aufklärung, Leipzig 1974, S. 15
- 38) Zur gesellschaftlich-politischen Entwicklung von Absolutismus und Aufklärung in Frankreich vgl. B. Burmeister/E. Richter: Die französische Aufklärung - Historische Bedingungen und Hauptetappen ihrer Entwicklung. In: W. Schröder u.a.: Französische Aufklärung, a.a.O., S. 8 ff.
- 39) R. zur Lippe: Bürgerliche Subjektivität, a.a.O., S. 19 f. Vgl.: ders.: Naturbeherrschung am Menschen, Bd. II, Frankfurt 1974, S. 226 ff.
- 40) Zur Genese des Denkens 'sub specie machinae' vgl.: L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M 1978, S. 161 ff
- 41) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 35
- 42) J.-J. Rousseau: Emile oder über die Erziehung, Paderborn 1971, S. 105
- 43) Vgl.: W. Moog: Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, a.a.O., S. 92
- 44) J. H. Campe, zitiert nach H.-J. Heydorn/G. Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. I, München 1973, S. 105

- 45) Vgl.: H. Blankertz: Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit, in: U. Herrmann: 'Das pädagogische Jahrhundert', Weinheim/Basel 1981, S. 307 ff.
- 46) Vgl.: W. Moog: Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, a.a.O., S. 103
- 47) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, S. 88
- 48) Vgl.: H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 46
- 49) Während die Industrieschulpädagogik die Ausbildung der unteren Volksschichten systematisch vom Vermögen freier, schöpferischer Reflexion abkoppelt, verfährt die Bildung des Bürgers im allgemeinen umgekehrt. Schon im Dessauer Philanthropin gehört zu den gängigen Strafformen "die Verwandlung einer Studierstunde in die Stunde einer Handarbeit." (A. Reble: Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband I, Stuttgart 1971, S. 197)
- 50) C. L. F. Lachmann, zitiert nach H.-J. Heydorn/G. Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. I, a.a.O., S. 181
- 51) G. W. F. Hegel: Gymnasialrede vom 29. September 1809, Sämtliche Werke Bd. 3, hrsg. von H. Glockner, Stuttgart 1940, S. 241
- 52) F. A. Wolf, zitiert nach W. Raith: Erziehung - Anspruch und Wirklichkeit, Bd. V, Starnberg 1971, S. 17 f.
- 53) G. W. F. Hegel: Gymnasialrede vom 29. September 1809, a.a.O., S. 241
- 54) ebd., S. 240
- 55) ebd., S. 240
- 56) F. J. Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, Jena 1808, S. 60
- 57) I. Kant: Über Pädagogik, Werke, Bd. VI, hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt 1964, S. 704
- 58) I. Kant: Zum ewigen Frieden, Werke, Bd. VI, hrsg. von W. Weischedel, a.a.O., S. 224
- 59) ebd., S. 242
- 60) I. Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Werke Bd. VI, hrsg. von W. Weischedel, a.a.O., S. 151
- 61) M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M 1967, S. 209
- 62) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 18
- 63) J. G. Fichte, zitiert nach H.-J. Heydorn: Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Th. Ellwein u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, Berlin 1969, S. 81
- 64) ebd., S. 80
- 65) G. W. F. Hegel: System der Philosophie I, Sämtliche Werke, Bd. 8, a.a.O., S. 423
- 66) W. von Humboldt: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Th. Kappstein, Berlin o.J., S. 316

- 67) W. von Humboldt: Das achtzehnte Jahrhundert, Werke Bd. 1, hrsg. von A. Flitner/K. Giel, Darmstadt 1960, S. 479
- 68) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 58
- 69) W. von Humboldt in einem Brief an Johanna Motherby, zitiert nach C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965, S. 145

ZWEITER EXKURS: Anmerkungen

- 1) H.-J. Heydorn: Wilhelm von Humboldt, in: H.-J. Heydorn/G. Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. 2, München 1973, S. 60
- 2) M. Horkheimer: Materialismus und Metaphysik, in: ders.: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, herausgegeben und mit einem Nachwort von A. Schmidt, Frankfurt/M. 1968, S. 50
- 3) Anm.: Zum Zusammenhang des historisch-gesellschaftlichen Zeithorizonts Humboldts mit der Ausarbeitung seiner Anthropologie und Bildungstheorie vgl. C. Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975, S. 9 - 17
- 4) W. von Humboldt: Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 139. Die Zitation erfolgt hier in enger Anlehnung an die tief-schürfende Humboldt-Interpretation Menzes (Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965) entsprechend der Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 1 - 17, Berlin 1903 - 1936. Rechtschreibung und Zeichensetzung erfolgen entgegen Humboldtscher Diktion nach den heute gültigen Regeln.
- 5) Vgl.: C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 96 - 105
- 6) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 3, a.a.O., S. 346
- 7) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 2, a.a.O., S. 90
- 8) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 3, a.a.O., S. 139
- 9) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 2, a.a.O., S. 92
- 10) M. Horkheimer: Egoismus und Freiheitsbewegung, in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie - vier Aufsätze, Frankfurt/M. 1968, S. 96
- 11) C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 102
- 12) M. Horkheimer: Egoismus und Freiheitsbewegung, in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie - vier Aufsätze, a.a.O., S. 17
- 13) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 3, a.a.O., S. 365
- 14) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 2, a.a.O., S. 91
- 15) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 1, a.a.O., S. 81
- 16) M. Horkheimer: Traditionelle und kritische Theorie, a.a.O., S. 30
- 17) Th. W. Adorno: Philosophie und Lehrer, in: ders.: Eingriffe, Frankfurt/M. 1963, S. 51 f.
- 18) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 7/2, a.a.O., S. 611
- 19) M. Horkheimer: Traditionelle und kritische Theorie, a.a.O., S. 20
- 20) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1975, S. 262
- 21) Anm.: Zur Biographie Wilhelm von Humboldts vgl. P. Berglar: Wilhelm von Humboldt in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek bei Hamburg 1970, S. 21 f.
- 22) C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 115
- 23) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 2, a.a.O., S. 272 f.

- 24) W. von Humboldt: Sprüche und Prosa, zitiert nach C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 118
- 25) Vgl. hierzu auch C. Menze: Unvergänglichkeit und Bildung, in: ders.: Bildung und Bildungswesen - Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte, Hildesheim/New York 1980, S. 48 ff.
- 26) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 3, a.a.O. S. 204
- 27) C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 124 f.
- 28) W. von Humboldt: Briefe an Christian Gottfried Körner, hrsg. von A. Leitzmann, Berlin 1940, S. 69 f.
- 29) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 1, a.a.O., S. 156
- 30) Vgl. D. Riesman: Die einsame Masse, Reinbek bei Hamburg 1958
- 31) M. Horkheimer: Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie, in: ders.: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, a.a.O., S. 222
- 32) Anm.: In gleicher Weise betont auch Menze Humboldts Absage an jegliche Anthropologie, "in der der Mensch lediglich als ein Bündel von Einwirkungen, als Funktion seiner Umwelt ausgegeben wird." (C. Menze: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: H. Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, Göttingen 1972, S. 7)
- 33) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 3, a.a.O., S. 165
- 34) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 1, a.a.O., S. 283
- 35) ebd., S. 281
- 36) ebd., S. 387
- 37) W. von Humboldt, zitiert nach: C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre ..., a.a.O., S. 135
- 38) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 14, a.a.O., S. 154
- 39) W. von Humboldt: Ges. Schriften, Bd. 6/2, a.a.O., S. 513
- 40) Anm.: Die Tauschabstraktion als gesellschaftliche - zunächst ökonomische - Verkehrsform "macht tendenziell alle Verkehrsformen der Gesellschaft abstrakt nach Maßgabe der Tauschabstraktion." (K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 180) Eine differenzierte Analyse der gesellschaftlichen Ursachen und Folgen der Tauschabstraktion liefert A. Sohn-Rethel: Geistige und körperliche Arbeit, Frankfurt/M. 1970
- 41) H. Meisner (Hrsg.): Briefe an Johanna Motherby von Wilhelm von Humboldt und Ernst Moritz Arndt, Leipzig 1893, S. 49
- 42) M. Horkheimer: Egoismus und Freiheitsbewegung, a.a.O., S. 146
- 43) M. Horkheimer: Zum Problem der Wahrheit, in: ders.: Kritische Theorie der Gesellschaft, a.a.O., S. 229
- 44) Anm.: Die Phasen kritischer Humboldt-Rezeption nach den Erschütterungen des ersten und zweiten Weltkriegs belegen den Legitimationsverlust des humanistischen Bildungsideals anschaulich. Für die Phase nach dem ersten Weltkrieg vgl. etwa die Arbeit E. Sprangers: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland, Berlin 1916, in der er sich vom Humboldt-schen Denken lossagt. Für die Zeit nach dem zweiten

Weltkrieg sind symptomatisch: H. Weinstock: Die Tragödie des Humanismus, Heidelberg 1953 und Th. Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955

- 45) Th. W. Adorno: Glosse über Persönlichkeit, in: ders.: Stichworte, Frankfurt/M. 1969, S. 55 f.

Fortsetzung ZWEITER TEIL Anmerkungen

- 1) F. Schlegel, Kritische Ausgabe, Bd. 18, Paderborn 1975, S. 174 f.
- 2) Vgl.: H.-J. Heydorn/G. Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. 2, München 1973, S. 142
- 3) Vgl.: W. Lepenies: Melancholie und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969, S. 83
- 4) Novalis, zitiert nach O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1977, S. 16
- 5) ebd., S. 81
- 6) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 35
- 7) Die romantische Kindheitssehnsucht bleibt zutiefst ambivalent. Die Sehnsucht nach einem befreiten, spontanen Lebensvollzug ist nämlich das Spiegelbild der realen Versagungen, die die sozialen Verhältnisse dem Bürger abverlangen. "Das sentimentale Verhimmeln des Kindes als eines Symbols der Reinheit gehört zu jenen Äußerungen bürgerlichen Geistes, die zugleich Mittel und Ausdruck der erzwungenen Verinnerlichung von Triebregungen sind. Man dichtet dem Kind eine Freiheit von Begierden an, in der die schwere Entsagung, die man selbst zu leisten hat, mühelos verwirklicht ist." (M. Horkheimer: Egoismus und Freiheitsbewegung - Zur Anthropologie des bürgerlichen Zeitalters, in: ders.: Traditionelle und Kritische Theorie, a.a.O., S. 137)
- 8) E. M. Arndt, zitiert nach O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, a.a.O., S. 25
- 9) ebd., S. 46
- 10) ebd., S. 28
- 11) ebd., S. 116
- 12) ebd., S. 42
- 13) ebd., S. 38
- 14) ebd., S. 37
- 15) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 209
- 16) Vgl.: K. Völker (Hrsg.): Künstliche Menschen, München 1976
- 17) Jean Paul im Vorwort zum 'Leben des Quintus Fixlein', zitiert nach H. Glaser: Spießler-Ideologie - Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert. Freiburg/Brq. 1964, S. 228f
- 18) M. Stirner: Kleine Schriften, hrsg. von H. J. Mackay, Berlin 1914, S. 247
- 19) ebd., S. 248; zur Stirner-Kritik vgl.: H. G. Helms: Die Ideologie der anonymen Gesellschaft, Köln 1966
- 20) F. Nietzsche: Der Antichrist, Sämtliche Werke Bd. 8, Stuttgart 1964, S. 192

- 21) F. Nietzsche, zitiert nach H. Blumenberg: Säkularisierung und Selbstbehauptung, a.a.O., S. 161
- 22) F. Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (Vierter Vortrag), Sämtliche Werke Bd. 2, a.a.O., S. 485
- 23) ebd., S. 469
- 24) F. Nietzsche: Genealogie der Moral, Sämtliche Werke Bd. 7, a.a.O., S. 267
- 25) O. Spengler, zitiert nach H. Glaser: Spießler-Ideologie, a.a.O., S. 129
- 26) E. Key: Die Schule der Zukunft, in: W. Flitner/ G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961, S. 60
- 27) A. Lichtwark: Die Einheit der künstlerischen Erziehung, ebd., S. 110
- 28) G. F. Hartlaub: Der Genius im Kinde, ebd., S. 126
- 29) H. Gaudig: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, ebd., S. 239
- 30) B. Otto: Die Berthold-Otto-Schule, ebd., S. 187
- 31) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 236
- 32) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Gesammelte Schriften Bd. VII, hrsg. von B. Groethuysen, a.a.O., S. 261
- 33) W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Gesammelte Schriften Bd. VII, a.a.O., S. 139
- 34) W. Dilthey: Plan der Fortsetzung ..., Gesammelte Schriften Bd. VII, a.a.O., S. 256
- 35) Vgl.: J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1973, S. 229 ff.
- 36) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1935, S. 177
- 37) ebd., S. 153
- 38) ebd., S. 13
- 39) E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1957, S. 138
- 40) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 79
- 41) E. Mach: Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen, Jena 1911⁶, S. 290 f.
- 42) L. Wittgenstein: Tractatus Logico-Philosophicus, Frankfurt/M 1960, § 5.641
- 43) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 27
- 44) ebd., S. 10
- 45) Vgl.: J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 108 ff.
- 46) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 275

- 47) W. Schulz: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, in:
P. Fürstenau u.a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim
1969, S. 28
- 48) Vgl.: Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, a.a.O., S. 74
- 49) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.
O., S. 206
- 50) Th. W. Adorno: Über Tradition, in: Ohne Leitbild, a.a.O.,
S. 34 f.
- 51) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.
O., S. 39

DRITTER TEIL: KRITISCHE BILDUNGSTHEORIE UND ERFAHRUNG

Kritische Bildungstheorie, die das Nichtidentische im Bewußtsein halten will, begibt sich nicht nur in Gegensatz zu allen Bildungskonzeptionen, die Bildung einzig als erweiterte Verfügungsgewalt über Dinge, Verhältnisse und das sich bildende Selbst begreifen, sondern legt die aporetische Struktur aller bildungstheoretischen Reflexion selbst noch bloß. Denn als Reflexionsform von Subjektivität eröffnet sie eine Differenz im sich bildenden Subjekt, der mit keinem identifizierenden Begriff endgültig beizukommen ist. Das Individuum geht im Begriff, den es von sich selbst gewinnt, niemals auf, sondern verweist in seiner Besonderheit auf das Nichtidentische, das der abstrakte Begriff notwendig abschneidet. Allein wenn sich erweisen ließe, daß der theoretische Begriff das zu Erkennende so zum Ausdruck bringt, wie es an sich selbst ist, ohne es willkürlich zum bloßen Exemplar seiner eigenen Allgemeinheit zuzurichten, wäre der Begriff des Begriffs erfüllt. Dies aber kann nicht gelingen, da Denken nicht anders denn als identifizierendes möglich ist. Der Geist vermag dem Nichtidentischen, das in seiner Not sich in ihm reflektiert, nicht zum adäquaten Ausdruck zu verhelfen. Gerade deshalb eignet Hegels Anspruch, den Begriff durch den Begriff mit seinem Anderen zu versöhnen, ein Moment der Unwahrheit. "Indem Hegel, folgerecht, das Nichtidentische in die reine Identität auflöst, wird der Begriff Garant des Nichtbegrifflichen, Transzendenz von der Immanenz des Geistes eingefangen und zu seiner Totalität sowohl wie abgeschafft."¹⁾ Der Geist wird so mit sich selbst versöhnt um den Preis der Preisgabe seiner Versöhnung mit dem Nichtidentischen. Darin offenbart sich sein herrschaftliches Wesen, seine Totalität, die totalitär ist. Der absolute Geist ist die Liquidation des Nichtidentischen, ebenso wie die absolute Gesellschaft die Liquidation des ihr inkommensurablen Einzelnen betreibt. Reine Identität bedeutete sowohl begrifflich wie praktisch den Tod. Wird daher das Nichtidentische vom Subjekt her gedacht, so bleibt es noch in der äußersten Anstrengung des

Denkens beschädigt und verfehlt. Diese Beschädigung hat kritisches Denken stets mitzudenken. Es setzt sich damit in einen eigenen unauflösbaren Widerspruch: Das nichtidentische Andere, das dem Begriff um seiner eigenen Wahrheit willen zu denken aufgegeben ist, "ist und ist nicht",²⁾ es ist, obgleich nicht identifizierbar, doch auch nicht nichts. Kritische Bildungstheorie vermag das Nichtidentische daher nur als Widerspruch zu denken. "Der Widerspruch ist das Nichtidentische unter dem Aspekt der Identität."³⁾ So weit also alle Bildungstheorie auf die Genese von Subjektivität reflektiert, stößt sie auf diesen Widerspruch. Das Subjekt als das sich selbst völlig durchsichtige, mit sich identische, dem alle Widersprüche am Begriff seiner selbst abhanden gekommen sind, ist sein eigenes Gespenst. Wo jedoch Bildungstheorie gelingt, trifft sie auf das Nichtidentische am Subjekt, das sich keiner Begrifflichkeit fügt, vielmehr es in einen Widerspruch mit sich selbst und zugleich über sich hinaus setzt. Subjektivität bleibt eingelassen in eine innere Differenz, der die bildungstheoretische Reflexion übers Subjekt nachzugehen hat. Bildungstheorie "setzt also eine innere Differenziertheit im erkennenden Selbst- und Weltverhältnis des Menschen voraus und weiß sich in diese Differenz eingelassen."⁴⁾ Eine radikale Objektivierung des Subjekts wie der menschlichen Reflexivität würde sich selbst den Blick für das verstellen, was es zu begreifen gilt. Eben aus diesem Grund plädierte schon Rombach für eine Rücknahme der durch Anthropologie gestellten direkten Frage nach dem Menschen.⁵⁾ Das identifizierende Subjekt kann selbst nicht völlig identifiziert werden, es sei denn um den Preis seiner Verdinglichung. Gegen diese Verdinglichung aber sperrt sich kritische Theorie, indem sie in Permanenz negativ bleibt gegenüber einem vermeintlich wahren positiven Begriff vom Subjekt. Sonnemanns 'Negative Anthropologie' insistiert entsprechend auf der prinzipiellen Offenheit und Unabgeschlossenheit kritischer Reflexion übers Subjekt: "Daß sie negativ ist, heißt, daß es die Position, die nur die Menschen selbst werden können, noch nicht gibt."⁶⁾ Negative Anthropologie stößt auf eine Differen-

ziertheit im Subjekt, die Sonnemann - in kritischer Anlehnung an Heideggers 'ontologische Differenz' - als 'geschichtlich-gesellschaftliche Differenz' charakterisiert.⁷⁾ Die aufgedeckte aporetische Struktur des Subjekts aber macht ein bloßes Denken in Identitäten zum Signum des Unwahren. "Die Struktur der anthropologischen Differenz wird zur Signatur für das am Menschen, das durch Denken nicht identifizierbar ist. Dennoch vermag Denken dieses Nicht-Identische als solches zu identifizieren, und zwar durch den Rückgang in seinen Grund, der sich als 'offen' erweist, als ab-gründig im Sinne Heideggers. Ein solcher Rückstieg des Denkens in sein eigenes Wesen trifft also nicht auf eine Basis, die Sicherheit und Ruhe geben könnte, sondern findet das Risiko, d.h. den Anspruch, sich als schon immer differenziertes Denken denkend zu klären. Das bedeutet der Satz: die anthropologische Reflexion stößt, wenn sie gelingt, auf die Reflexivität des Menschen".⁸⁾

I

Das im Prozeß des bürgerlichen Aufstiegs etablierte Modell der Einheit des Menschen, das mit sich selbst identische, sich selbst und die Verhältnisse durchschauende und beherrschende Subjekt, ist daher nur konstruierbar als Abstraktion, die das Nichtidentische abschneidet. Daß weder das Subjekt noch seine Welt sich dem identifizierenden Begriff fügen, läßt sich nur unterschlagen in einer theoretischen wie praktischen Verdrängungsarbeit. Diese Verdrängung aber ist Grund für die Brüchigkeit der Konzeption des identischen Subjekts.

Die Kategorie der 'Identität' selbst hat als Kernbegriff theologischer Spekulation eine lange Tradition, bevor sie als Formel für ein lebenspraktisches Problem in den Human- und Sozialwissenschaften auftaucht.⁹⁾ Hier aber bleibt sie von Beginn an verklammert mit den Gegenbegriffen Identitätsdiffusion und Persönlichkeitsspaltung, die die fundamentale Gefährdung zum Ausdruck bringen, in die menschliche Selbstverwirklichung in dynamischen Gesellschaften gestellt ist "Es scheint, daß mit der ausdrücklichen Thematisierung der 'Identität' schon immer ihr Schwinden an-

gezeigt ist. So betrachtet, gehört die 'Krise des Subjekts' unauflöslich zur menschlichen Subjektivität dazu.¹⁰⁾ Ehemals substantialistische Definitionen der Identität wie noch bei Leibniz werden schon von Locke und Hume einer sensualistischen Kritik unterzogen.¹¹⁾ Kant kritisiert und vertieft deren Analyse, indem er den Begriff der Identität gewissermaßen zu einer unvermeidlichen Fiktion des Subjekts stilisiert. Sein 'Ich denke', das alles Erkennen als Existenzsicherheit begleiten können muß, konstituiert eine quasi-selbstverständliche 'Reflexions-Identität',¹²⁾ deren Resultatcharakter Hegel in nochmaliger, weiter ausholender Kritik herausarbeitet: Erst in der Anerkennungsdialektik, einem Kampf auf Leben und Tod, entsteht jenes Selbstbewußtsein als Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst. Hegels genetische Reflexion wirft ein Licht auf die Vagheit und Inkonsistenz von Identität, die nicht als natürliches Merkmal des Menschen aufgefaßt werden kann. Der prekäre Status von Identität aber bleibt zu Anfang der bürgerlichen Gesellschaft in deren Programmen und Konstruktionen noch unterschwellig.¹³⁾ Die Welt soll auf den vernünftigen Gedanken gebaut werden. Sinn, Kontinuität und Progreß sollen die Garanten einer überschaubaren, abschätzbaren, also sicheren Praxis sein. Die Durchführung dieser Praxisversicherung vollzieht sich in theoretischen Maßnahmen des Festschreibens, Funktionalisierens, Kanalisierens, Territorialisierens, des Ein- und Ausschließens. In diesen Prozeß aber wird das Subjekt selbst mit eingespannt. Um sich als Verstandeswesen zum Herrscher der Welt zu machen, muß es sich selbst vorab in den Griff nehmen. Elias hat diesen Prozeß der Selbstfeststellung, der Durchorganisation der inneren Natur im Subjekt, differenziert dargestellt.¹⁴⁾ Um identisches Subjekt zu werden, muß es sich einer eigenen Analyse unterziehen, sich in den Status eines Objekts überführen. Es muß seine Vermögen, durch die es herrschen will, säuberlich isolieren und rein erhalten. Bevor also die Vernunft gänzlich zur Herrschaft gebracht werden kann, muß sie die Herrschaft über ihre Träger angetreten haben. In Verfolgung und Durch-

setzung ihres Primats werden die Menschen schließlich aufgespalten in Sinnlichkeit und Verstand, in Innen und Außen, wird das unüberschaubare Vermögen der Wünsche und der Einbildungskraft eingeschlossen und kanalisiert. Erst auf dem Hintergrund dieser Zersplitterung und Durchorganisation des Subjekts, deren einzelnen Momenten durch den Schein ihres puren Daseins ihre Genese nicht mehr anzusehen ist, wird das Individuum dazu verhalten, sich als 'natürliches' zu begreifen. "Dieser 'natürlichen' Endlichkeit korrespondiert die Konstitution der allgemeinen, entsinnlichten Kategorie 'der Mensch', die als fiktive Klammer das, was praktisch in alle Winde zerstreut zu werden droht, zusammen halten soll ..." ¹⁵⁾ Im Postulat der Identität des Subjekts ist dieser Zusammenhalt behauptet, wengleich der Prozeß, der er sich verdankt, seine Realisation zugleich hintertreibt. Denn das identische Ich ist Produkt eines Abstraktionsprozesses, der sich durch die bis ins kleinste gehende Aufsplitterung innerhalb der Menschen und zwischen ihnen durchsetzt, wobei diese Aufsplitterung die intendierten Sicherheiten in eins und stets aufs neue gefährdet. "Dies heißt zugleich, daß die permanente Produktion von Identität die Produktion ihrer permanenten Krise mit beinhaltet. Als Niederschlag ihrer theoretischen Praxis ist daher von einer abstrakten Verfaßtheit der Identität wie ihrer 'Träger' auszugehen, wobei sich ihre abstrakte Qualität lebenspraktisch ständig in ihrer eigenen Krise spiegelt." ¹⁶⁾

Die Krise des Subjekts, der Verfall von Subjektivität ist daher kein bloß theoriegeschichtliches Ereignis. Der Begriff steht für einen realen Prozeß, der bis in die psychischen Tiefenstrukturen der Individuen hineinreicht. Der Zwang zur inneren Zentrierung, zur Übernahme der Kontrolle über die diffusen inneren Regungen, steigt im Verlauf des bürgerlichen Zivilisationsprozesses ständig an. Daraus resultiert jenes abstrakt-identische Ich, das seine eigenen Kräfte in Dienst nimmt gleich dem Produktionsmittelbesitzer, der fremde Arbeit zu seinem Zweck in Dienst stellt. Die ökonomische Vorbestimmung des Prozesses

ist nicht zufällig, denn das "Individuum verdankt seine Kristallisation den Formen der politischen Ökonomie, insbesondere dem ständischen Marktwesen Das Individuum spiegelt gerade in seiner Individuation das vorgeordnete gesellschaftliche Gesetz der sei's noch so sehr vermittelten Exploitation wider. Das besagt aber auch, daß sein Verfall in der gegenwärtigen Phase selber nicht individualistisch, sondern aus der gesellschaftlichen Tendenz abgeleitet werden muß."¹⁷⁾ Die Tendenz aber findet sich in der politischen Ökonomie vorgezeichnet. Es ist die Tendenz zur zunehmenden organischen Zusammensetzung des Kapitals, zum übermäßigen Wachstum der Masse der Produktionsmittel verglichen mit der Masse der sie belebenden Arbeitskraft. Die Veränderung in der technischen Zusammensetzung des Kapitals, seine fortschreitende Maschinisierung, setzt sich in den Individuen fort. Subjektivität und Maschinisierung - das ist die Pointe des Adornoschen Gedankens - sind keine Gegensätze, sondern Korrelate. "Unterm Apriori der Verkäuflichkeit hat das Lebendige als Lebendiges sich selber zum Ding gemacht, zur Equipierung. Das Ich nimmt den ganzen Menschen als seine Apparatur bewußt in den Dienst. Bei dieser Umorganisation gibt das Ich als Betriebsleiter so viel an das Ich als Betriebsmittel ab, daß es ganz abstrakt, bloßer Bezugspunkt wird: Selbsterhaltung verliert ihr Selbst. Die Eigenschaften ... bleiben nur noch als leichte, starre und leere Hülzen von Regungen zurück, beliebig transportabler Stoff, eigenen Zuges bar. Sie sind nicht mehr Subjekt, sondern das Subjekt richtet sich auf sie als sein inwendiges Objekt. In ihrer grenzenlosen Gefügigkeit gegen Ich sind sie diesem zugleich entfremdet: als ganz passive nähren sie es nicht länger. Das ist die gesellschaftliche Pathogenese der Schizophrenie."¹⁸⁾

Bürgerliche Subjektivität, zu Beginn als abstrakt-identische in Ansatz gebracht, produziert ihre eigene Dissoziation. Diese Gespaltenheit aber ist letzter Hinweis auf das Nichtidentische am Subjekt, dem das bürgerliche Denken die Anerkennung verweigert. Die Sachlichkeit identi-

fizierenden Denkens gerät zwangsläufig in einen Wahn, weil durch die totale Versachlichung aller Verhältnisse auch das Verhältnis des Individuums zu sich selbst seine humanen Konturen verliert. Die Liquidation des identischen Subjekts offenbart am Ende einen Doppelsinn, den Adorno prägnant faßt: Nicht nur fördert die Liquidation den Bankrott des abstrakt-identisch gefaßten Ichs augenfällig zutage, sondern seine gesellschaftliche Dissoziation ist "zugleich das ephemere und verurteilte Bild eines möglichen Subjekts",¹⁹⁾ das den Panzer des Identitätszwangs, dem es sich geschichtlich verdankt, sprengt. Jenes mögliche Subjekt, auf das Adornos Negative Dialektik abzielt, wäre das mit sich versöhnte, ohne daß es dem Zwang zur Identifikation zum Opfer fiele. Sein utopischer Gehalt besteht in opferloser Nichtidentität, während die real sich vollziehende Liquidation unter dem unmäßigen gesellschaftlichen Druck, der auf den Individuen lastet, gerade das Opfer ihrer selbst verlangt. Mit ihrem Sturz in die Dissoziation und Vieldeutigkeit sind sie mehr denn je gesellschaftlich fungibel. Kritische Reflexion, die diesen Prozeß mit traurigem Blick nachzeichnet, hat dafür leichthin kein Remedium bei der Hand. "Denn weil in der gegenwärtigen Phase der geschichtlichen Bewegung deren überwältigende Objektivität einzig erst in der Auflösung des Subjekts besteht, ohne daß ein neues schon aus ihr entsprungen wäre, stützt die individuelle Erfahrung notwendig sich auf das alte Subjekt, das historisch verurteilte, das für sich noch ist, aber nicht mehr an sich."²⁰⁾ Seine Integration in den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang schreitet indessen ungehindert fort und erreicht jenen Punkt, an dem sich die Zirkulationssphäre gegenüber der Produktion zu verselbständigen beginnt. Der ökonomische Prozeß bleibt nicht bei einer formellen Vermittlung der Gebrauchswertinteressen stehen, sondern ordnet sich nach und nach die Produktion selbst unter, um diese, auch ihrer stofflichen Struktur nach, dem Verwertungsmechanismus anzupassen. Die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität im Sozialisationsprozeß bleibt diesem Vorgang nicht äußerlich. "Viele Anzeichen

sprechen dafür," so resümiert Breuer die Radikalität und Tiefschichtigkeit des Wandels, "daß wir an der Schwelle einer Epoche stehen, in der sich Vergesellschaftung nicht mehr als Formierung und Prägung eines vorgegebenen individuellen Substrats vollzieht, als Unterordnung des empirischen unter das transzendente Subjekt, sondern als gesellschaftliche 'Produktion' einer ganz neuen Anthropologie, deren Produkte nicht erst 'formiert' werden müssen, weil sie konstitutionell Objektivationen der ganz und gar verselbständigten Gesellschaftsform sind."²¹⁾ In dem Produktion und Sozialisation sich gänzlich von jeder vorausgesetzten Stofflichkeit lösen, bringen sie nicht mehr nur bestimmte Charakterformen hervor, sondern erzeugen vielmehr die Triebgrundlage der Individuen gleich mit. Nicht länger überlagert und formt die Gesellschaft ein vorgefundenes, von der Eigendynamik der Triebe bestimmtes individuelles Substrat, sondern bringt es hervor. Gesellschaftlichkeit muß nicht mehr in den Individuen verankert werden, weil sie in deren Produktion bereits mit-erzeugt wird.

Daß die moderne Psychoanalyse diesen Sachverhalt theoretisch reflektiert und zum Ausdruck bringt, zeigt Breuer an so unterschiedlichen Positionen wie denen von Lacan und Lorenzer auf.²²⁾ Freuds Kernproblem, wie angesichts der primären Selbstliebe und Feindseligkeit der Individuen deren Zusammenfassung zur Gesellschaft zu denken sei, ist damit aufgelöst. Das tendenzielle Veralten der Psychoanalyse, das schon Marcuse ankündigte²³⁾, scheint sich damit zu bestätigen. Die Invasion der gesellschaftlichen Kontrolle in die psychischen Tiefenschichten eliminiert die Differenz des Ich zu dem, dem es entspringt und das es unmittelbar doch nicht ist: dem Es. Die bewußten Funktionen verschmelzen schließlich mit den unbewußten, "die triumphalen archaischen Regungen, der Sieg des Es über das Ich, harmonisieren mit dem Triumph der Gesellschaft über den Einzelnen."²⁴⁾ Ungebrochen durch die vermittelnde Kraft des Ich besorgen die ins Es verlagerten präsymbolischen Konfigurationen die Integration der Individuen in die un-

gesellschaftliche Gesellschaft. Ihre Reaktionsmerkmale gleichen der industriellen Megamaschine: durchgängige Determiniertheit, unverzögerte Entladung, Irreversibilität, Stereotypie, Bindung an standardisierte szenische Arrangements. "Gerade der Übergang fester Eigenschaften in einschnappende Verhaltensweisen - scheinbar Verlebendigung - ist Ausdruck der steigenden organischen Zusammensetzung. Quickes Reagieren, ledig der Vermittlung durchs Beschaffensein, stellt nicht Spontaneität wieder her, sondern etabliert die Person als Meßinstrument, disponibel und ablesbar für die Zentrale. Je unmittelbarer es seinen Ausschlag gibt, desto tiefer hat sich in Wahrheit Vermittlung niedergeschlagen: In den prompt antwortenden widerstandslosen Reflexen ist das Subjekt ganz gelöscht."²⁵⁾

Das Ich als formative Instanz, die Freud einmal mit dem Reiter verglich, der das Pferd dorthin lenken müsse, wohin es von sich aus wolle, wird mehr und mehr eine vom Triebgrund abgelöste abstrakte Größe, die sich selbst verliert. Seine Reduktion wird der positivistisch inspirierten Psychologie geradezu zum erklärten Programm,²⁶⁾ bis im Behaviorismus das individuelle Ich zu einem letzten, unhistorischen Ort von Reiz-Reaktionsassoziationen zusammenschrumpft, dessen adäquates funktional-technologisches Abbild die Maschine selbst ist. "Wir sind Automaten geworden und leben unter der Illusion, Individualitäten eigenen Willens zu sein",²⁷⁾ notierte E. Fromm schon 1947.

Im Bild der Maschine entlädt sich der ganze Zwiespalt aufklärerischer Reflexion, der sie schließlich korrumpiert. Für La Mettries 'homme machine' implizierte das in Begriffen der Mechanik nachschaffende Verstehen noch die Befreiung des Subjekts durch zunehmende Beherrschung der inneren und äußeren Natur. Ist aber die Maschine Ausdruck der Beherrschung, so ist der 'homme machine' selbst der zunehmend Beherrschbare. Der Gesellschaftsprozess erzeugt die Individuen als blinde Agenten der maschinisierten Produktion und Konsumtion. Im Behaviorismus wird dieser Zusammenhang flagrant. Indem er sich darauf stützt, daß in der Tauschgesellschaft das Subjekt keines ist, sondern

tatsächlich deren Objekt, liefert er ihr die Waffen, um es erst recht dazu zu machen. "Die Zerlegung des Menschen in seine Fähigkeiten ist eine Projektion der Arbeitsteilung auf deren vorgebliche Subjekte, untrennbar vom Interesse, sie mit höherem Nutzen einsetzen, überhaupt manipulieren zu können. Psychotechnik ist keine bloße Verfallsform der Psychologie, sondern ihrem Prinzip immanent."²⁸⁾ Die Hausse behavioristischer Terminologie in der gegenwärtigen Pädagogik stimmt daher mehr als suspekt. Sie belegt die zunehmende Integration der Pädagogik in den gesellschaftlichen Verwertungsprozeß, dem die pädagogische Praxis zu dienen hat. Soweit unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen die Menschen sich tendenziell "den Reaktionsweisen von Lurchen"²⁹⁾ annähern, büßt traditionelle Bildungstheorie ihre befreiende Perspektive ein. Mit der Reduktion von Reflexion auf Reflexe wandelt sich ihr theoretischer Gehalt: Bildung wird zur Makulatur, sie modifiziert nur noch eine leere Hülle. Verhaltensmodifikation tritt an die Stelle, die früher das Problem lebenspraktischer Sinnstiftung einnahm.³⁰⁾ Einerlei, ob im Robot-Schema der S-R-Psychologie oder im kybernetischen Passivsystem der Automaten-theorie³¹⁾ - in ihnen allen wird nur begrifflich ratifiziert, was sich unter den Bedingungen der fortschreitenden Industriegesellschaft mehr und mehr vollzieht: die zunehmende Adaption von Mensch und Maschine. Automatentheoretische Entwürfe im Rahmen der Pädagogik³²⁾ akkumulieren die Erfahrung mit einer Gesellschaft, in der die Menschen als isolierte und entleerte Träger von abgespaltenen Eigenschaften miteinander in Beziehung treten. Dem Warencharakter menschlicher Kommunikation geben die Schemata von Reiz und Reaktion, Input und Output, Eingabealphabet und Ausgabealphabet allererst ihren radikalen Ausdruck: Die Beziehung von Mensch zu Mensch ist funktional instrumentiert. Dem verleihen mathematische Kommunikationstheorien wie die von Watzlawick³³⁾ - die R. zur Lippe mit Recht als Ich-Psychologie ohne Ich³⁴⁾ denunziert - nachträglich nur die höhere Weihe. Die Individuen sind immer weniger der Ort der Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen, die sich lebensgeschichtlich synthetisieren lassen, sondern

werden zu kybernetisch beherrschbaren 'Systemen'.

Der Not der Einzelnen aber, nicht mehr genau zu wissen, wer oder was man ist, wird therapeutisch Abhilfe versprochen. So sind inzwischen an die 4.000 Therapiekonzepte³⁵⁾ entstanden, die sich psychogenen und psychopathologischen Störungen widmen. Der Zerfaserung und Zersplitterung der Identität entspricht der Prozeß der Zersplitterung im therapeutischen Wissensprozeß. Die den Individuen angebotenen Orientierungen erscheinen dabei ebenso beliebig und austauschbar wie vorher, und die erreichte Stabilität ist derart brüchig, daß auf der einen Seite Therapie-süchtige produziert werden, auf der anderen Seite - als scheinbar stabilste Identitätsgaranten - religiöse Sekten. Die Spaltungen und Entleerungen der Identität haben ein Ausmaß erreicht, das durch reflexive Anstrengung nicht ohne weiteres mehr überwunden werden kann. Denn wo die theoretische Aufklärungsarbeit an der begrifflichen Einheit des Subjekts unverbrüchlich festhält, ohne der Differenziertheit des Subjekts, die in seiner Reflexivität gründet, einsichtig zu werden, verlängert sie nolens volens die Identitätskrise, die dem starren Identitätsdenken entspringt. Alle theoretischen Bemühungen, die Identität zu wahren, müssen scheitern, wenn außer acht gelassen wird, "daß erst der differenzierte Mensch mit sich identisch ist, der nur mit sich identische aber unter Identitätsverlust leidet."³⁶⁾ Soweit es also kaum noch möglich erscheint, Identität durch einen reflexiven Prozeß wieder herzustellen, knüpfen sich die Hoffnungen neuerer Therapiekonzepte an den vermeintlichen Konterpart des Geistes: den Leib, die Natur. Zum Garant der Selbigkeit, Ganzheit, Einheitlichkeit werden Leib, Gefühl, Erlebnis. Identitätsarbeit wird un-bewußt, fast kopflos vollzogen. Natur soll die Identität ermöglichen, die die Gesellschaft verhindert, indem das Unterdrückte und Zum-Schweigen-Gebrachte wiederersteht. Doch ist keine von der Gesellschaft unaffizierte Naturbasis schlechterdings mehr auffindbar. Die Gesellschaft wandert in die Leiblichkeit ein und reorganisiert sie nach ihren Prinzipien. Die

Mikrophysik gesellschaftlicher Macht ist, wie Foucault zeigt, dechiffrierbar als Mikrophysik von Körpern. Letztlich idealisieren "die romantischen Versuche einer Renaissance des Leibs im 19. und 20. Jahrhundert ... bloß ein Totes und Verstümmeltes ... Der Körper ist nicht wieder zurückzuverwandeln in den Leib.³⁷⁾

Im Gegenteil setzt sich der gesellschaftliche Zugriff immer tiefer in den Individuen fest. Und die Symptome und Krankheitsbilder der psychotherapeutischen Praxis verschieben sich dementsprechend von Hysterie und Zwangsneurose zu Depressionen, Psychosomatosen und narzißtischen Störungen bis zum Borderline. Sie machen deutlich, daß präödipale Konfliktlagen zusehends an Brisanz gewinnen, während der ödipale Konflikt seine zentrale Bedeutung verliert. Denn die Lösung des Ödipuskonflikts ruht auf Vermittlungsfunktionen des Ichs auf, die mit dessen Dissoziation schlicht obsolet werden. Was den Menschen angetan wird, tritt nicht mehr als neurotische Anomalie zutage, sondern als "Krankheit der Gesunden"³⁸⁾, als widerstandslose Einpassungsbereitschaft ins übermächtige Ganze. Schon früh äußerte Adorno die Annahme, daß entsprechende Deformationen "in noch frühere Phasen der Kindheitsentwicklung fallen als der Ursprung der Neurosen: Sind diese Resultate eines Konflikts, in dem der Trieb geschlagen ward, so resultiert der Zustand, der so normal ist wie die beschädigte Gesellschaft, der er gleicht, aus einem gleichsam prähistorischen Eingriff, der die Kräfte schon bricht, ehe es zum Konflikt überhaupt kommt. Und die spätere Konfliktlosigkeit reflektiert das Vorentschiedensein, den apriorischen Triumph der kollektiven Instanz, nicht die Heilung durchs Erkennen."³⁹⁾ Weil die Brechung der Individuen jedoch vorsprachlich erfolgt, stößt ihre begriffliche Klärung selbst auch auf Grenzen. Schizophrenie und narzißtische Störung, Resultate von Bedingungen der vorödipalen Phase, waren lange Zeit inkommensurabel für psychoanalytische Theorie und Praxis. Nicht nur wideretzten sie sich dem psychoanalytischen Setting, sondern auch sprachlicher Bearbeitung. Daß ihnen nicht vernünftig

beizukommen ist, ließe sich als letzter, bewußtloser Widerstand gegen den Identitätszwang der Vernunft selbst deuten. Doch bleibt er in seiner Bewußtlosigkeit ohne Ausgänge. Vielmehr besteht Grund zum Verdacht, daß das regredierende, sich ins Unbewußte zurücknehmende Ich, nicht einfach verschwindet, sondern die Irrationalität der Triebenergien potenziert, indem es sie narzißtisch ablenkt. "Die Gestalt der Triebenergie, an die nach dem Freudschen analytischen Typus das Ich sich anlehnt, wenn es zum obersten Opfer, dem des Bewußtseins selber, schreitet, ist der Narzißmus. Auf ihn deuten mit unwiderstehlicher Beweiskraft alle Befunde der Sozialpsychologie über die heute vorherrschenden Regressionen, in denen das Ich zugleich negiert und in falscher, irrationaler Weise verhärtet wird Im Narzißmus ist die selbsterhaltende Funktion des Ichs, zumindest dem Schein nach, bewahrt, aber von der des Bewußtseins zugleich abgespalten und der Irrationalität überantwortet."⁴⁰⁾

Im Verschmelzungsbedürfnis des narzißtischen Sozialisations-typus sind Gesellschaft und Individuum stets nur auf Kosten des Individuums versöhnt. Individuum und Gesellschaft werden eins, indem die Gesellschaft in die Menschen unterhalb ihrer Individuation einbricht und diese verhindert. "Daß aber diese Einheit keine höhere Gestalt der Subjekte sei, sondern sie auf ein archaisches Stadium zurückwirft, zeigt sich an der barbarischen Repression, die dabei ausgeübt wird. Die heraufdämmernde Identität ist nicht Versöhnung des Allgemeinen und Besonderen, sondern das Allgemeine als Absolutes, in dem das Besondere verschwindet."⁴¹⁾ Eben deshalb ist am Besonderen festzuhalten, das als Nicht-identisches gegenüber dem Allgemeinen den Anspruch auf Freiheit wahrt. In der Selbständigkeit und Unvergleichlichkeit des Individuums kristallisiert sich der Widerstand gegen das irrationale Ganze, wie doch umgekehrt das Individuum als reines Subjekt der Selbsterhaltung selbst noch die Irrationalität der Herrschaft als sein innerstes Prinzip perpetuiert. Diese Aporie der Individuation findet in Narziß ihr Spiegelbild: Des Identitätszwangs ledig, stellt

er ein Bild von Freiheit vor, die der verinnerlichten Herrschaft enträt; bewußtlos und ohne Ich aber bleibt er zugleich der Herrschaft des Ganzen ausgeliefert, das zu seinem verhängten Schicksal wird. Der heraufziehende narzißtische Sozialisationstypus paßt so "auf widersprüchliche Weise in die bürgerliche Spätphase schwindender Erwartungen und sinkender Hoffnungen. Er blickt in einen trüben Tümpel, in dem sich nichts mehr spiegelt."⁴²⁾ Mit seinem Selbst ist ihm auch sein Selbstverhältnis verlorengegangen. Der überkommene Weg über Krise und Reifung, auf dem dies Selbstverhältnis sich bilden sollte, führt ins Leere. Doch schrickt die pädagogische Theorie vor dem Gedanken zurück, daß die traditionellen Wege der Identitätsbildung nicht mehr hergeben, was sie einst versprochen. Am Beispiel der Adoleszenzkrise läßt sich augenfällig demonstrieren, wie die Pädagogik vor dem verstummt, was sich real ankündigt: der Zerfall von Subjektivität. Mit ihm nämlich wird die Adoleszenzkrise als psycho-soziales Moratorium zur Ausbildung reifer Subjektstrukturen selbst hinfällig. Die Ratlosigkeit, die die Theoretiker bei der Phänomenanalyse der aktuellen Adoleszenzkrise befällt, indiziert das Veralten nicht nur der Interpretationsschemata, sondern der Adoleszenzkrise selbst. Mit fortschreitender allgemeiner Infantilisierung der Subjekte, wie sie Lasch an der amerikanischen Industriegesellschaft anschaulich vorführt⁴³⁾, verlieren Reifekrisen ihren ursprünglichen Sinn. Die Adoleszenzkrise wird zum Signum eines allgemeinen Verfalls-syndroms von Subjektivität, dem der nachfolgende Exkurs auf der Spur bleibt.

DRITTER EXKURS: ADOLESCENZ UND SUBJEKTIVITÄT -
REFLEXIONEN ZUM AKTUELLEN VERLAUF DER ADOLESCENZKRISE

Die Jugendphase mit ihrem krisenhaften Verlauf ist ein Produkt des bürgerlichen Zeitalters. Genauer: Sie ist Ergebnis des gesellschaftlichen Aufstiegskampfes des Bürgertums, das seine Jugend zum Mutationspotential der versteinerten feudalen Verhältnisse bestimmt. Die soziale Maxime ist im Prinzip einfach, ihre Konsequenzen sind folgenreich: "Wer die Welt neu sieht, muß auch die Nachkommen anders wollen."¹⁾ Vorbürgerliche Gesellschaften kannten Kindheit lediglich als defizienten Modus des Erwachsenseins.²⁾ Solange qualitative Unterschiede zwischen Erwachsenem und Kind verdeckt blieben, erübrigte sich auch eine eigenständige Jugendphase. Die Kinder wuchsen unter dem Gesinde auf, und der Erzieher gehörte dazu. Mit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft aber zerreißen die festgefügtten Bande des 'ganzen Hauses'. Das Bürgertum konzipiert Jugend nicht nur abstrakt als Bannerträger seiner Hoffnungen. Vielmehr konstituiert es die Jugendphase als soziale Realität, indem es den Erziehungsprozeß aus der mitvollziehenden Sozialisation des 'ganzen Hauses' herauslöst. Die soziale Produktion von Jugend und die Entwicklung der Pädagogik zum selbständigen Bereich wissenschaftlicher Reflexion sind dabei lediglich zwei Seiten ein und desselben Prozesses. "Dem sozialgeschichtlich gesehen notwendigen Heraustreten des Erzieherischen aus den konkreten alltäglichen Lebensordnungen entspricht das Herauslösen des Gegenstandes der Erziehung aus der Alltagswelt."³⁾

Der Vorgang ist symptomatisch: Wie den ökonomischen Sektor nimmt das Bürgertum nun auch die Sozialisation des Nachwuchses als besonderen Reproduktionsbereich unter Kontrolle. Und es organisiert ihn nach den Prinzipien, denen es seinen gesellschaftlichen Aufstieg verdankt: Disziplin und Fleiß, Objektivität und Rationalität.⁴⁾ Der Weg führt dabei notwendig aus der partikularistischen Familie in die abstraktere Institution Schule. Denn sie lehrt das Allgemeine, die Abstraktion, das ABC der Herrschaft in der Sphäre des Begriffs. Sie

präpariert die individuellen Strukturen der heranwachsenden Subjekte für die Übernahme der bürgerlichen Existenzform. Die Besonderheiten des pädagogischen Umgangs mit der Jugend ziehen ihren methodischen Sinn aus einer fundamentalen Zielsetzung: bürgerliche Subjektivität zu reproduzieren.

So ist die Abspaltung der Jugend von den Geschäften der Erwachsenenwelt nicht bloße Schutzvorkehrung, Herstellung eines Schonraumes gegen die verderblichen Einflüsse der Zivilisation, wie Rousseau glauben möchte. Die pädagogische Ideologie verdeckt den wahren Sinn der Differenzierung. Die Abspaltung der Jugend ist das soziale Substrat des allgemeineren Distanzierungsprozesses, in dem das bürgerliche Subjekt sich selbst findet, indem es sich den Verhältnissen entgegensetzt. Diese Entgegensetzung - die "Macht der Differenz und Entzweiung"⁵⁾, wie sie Hegel nennt - ist die Bedingung rationaler Herrschaft, in der sich die Freiheit des Subjekts erfüllen soll. Bürgerliche Subjektivität gewinnt sich selbst, indem sie sich abstrakt gegen die äußeren Verhältnisse setzt, über die sie in rationalistischer Manier verfügen will. "Die Gesellschaft gibt als 'Macht der Entzweiung und Differenz' dem Menschen in seiner Subjektivität das Selbstsein und die Sphäre des eigenen persönlichen Lebens frei."⁶⁾ Die Kehrseite dieses Prozesses aber verschweigt Hegel nicht: Natur und Lebenswelt des Menschen werden rücksichtslos versachlicht. Das Schöne wird zum 'Ding', der heilige Hain zum 'Holz', der Tempel zu 'Klötzen und Steinen'. Die Freiheit des bürgerlichen Subjekts bleibt unwiderruflich gekettet ans Prinzip der Herrschaft über die äußere und innere Natur.

Die systematische Verinnerlichung dieses zivilisatorischen Zwangs spiegeln die überkommenen pädagogischen Forderungen an die Jugend deutlich zurück. Sie solle das 'höhere Leben' in sich entwickeln. Sie solle ihre Zukunft im Licht und Medium der Ideen, die das 'eigentlich Wirkliche' seien, vorwegnehmen. Sie solle um die Verwirklichung des vor der Seele stehenden 'idealen Ichs' ringen.⁷⁾

Selbstbeherrschung und Herrschaft sind hier lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille. Die Logik bürgerlicher Subjektivität aber setzt Herrschaft mit Freiheit in eins. Doch hat die bürgerliche Gesellschaft dieses Versprechen von Freiheit nie vollends einlösen können. Der innere Widerspruch bürgerlicher Subjektivität, die Herrschaft mit Freiheit identifiziert, liquidiert am Ende die Freiheit. Das bürgerliche Subjekt zerbricht im Prozeß der Dialektik der Aufklärung. "Der Traum von der zentralen Bedeutung des Individuums ist ausgeträumt", lautet die lapidare Diagnose bei H.E. Richter. "Es hat sich selbst seine Kapitulation bescheinigt."⁸⁾ Sollte die Jugendphase ehemals die Reproduktion reifer Subjektstrukturen in die Wege leiten, bleibt nach dem Zerfall bürgerlicher Subjektivität nur noch der Weg ins Niemandsland: Die Adoleszenz verläuft in einer leeren Transzendenz. Dem Selbsterlebnis der Jugend korrespondiert nicht mehr die Ahnung zukünftiger Freiheit, sondern die große endlose Einsamkeit. "Überall schlägt Verzweiflung durch, rettet sich Hoffnung ins Imaginäre. Nichts, was war, gilt, nichts, was ist, wird angenommen. Man denkt, fühlt und bewegt sich, als sei ein Vakuum an die Stelle dessen getreten, was man Wirklichkeit nennt."⁹⁾ Was Wunder, wenn Lehrer und Erzieher zunehmend den Eindruck gewinnen, eine wachsende Zahl von Jugendlichen wolle "eigentlich nicht erwachsen werden."¹⁰⁾ Genauer müßte es heißen: Sie können nicht mehr ohne weiteres in die bürgerliche Existenzform hineinwachsen, die vor aller Augen zerbricht. Nichts anderes bezeugt die Zunahme all der 35jährigen 'Post-Adoleszenten', von denen Wynne berichtet.¹¹⁾

Wo der Spannungsbogen der Krise zerfällt, wird die Adoleszenz zum Aufbruch ins Leere. Baackes Hinweis, Jugend sei "in immer extensiverem und gefährdeterem Maße eine 'Zeit der Orientierung'"¹²⁾, operiert noch mit traditionellen Begrifflichkeiten. Jugend bedeutet hier: ein - wenngleich risikoreicher - Prozeß der Selbstkonstitution, ein psychosoziales Moratorium zur Entwicklung universalistischer Orientierungen und einer postkonventionellen Moral, ein krisenhafter Rekonstruktionsprozeß individueller Identität. Doch scheint hinter dem zivilisationsmüden Rückzug Jugendlicher aufs Land, in der aggressi-

ven Verzweiflung maskenhaft geschminkter Punker oder den meditativen Beschwörungsformeln entrückter Sektierer mehr zutage zu treten. Sie liefern nicht bloß aktuelle Varianten der jugendlichen Identitätskrise, sondern Fingerzeige für die Krise der Identität selbst. Konstituierte sich das bürgerliche Selbstverständnis ehemals durch psychische und soziale Ausgrenzung und Kontrolle, durch konkret-körperliche und begriffliche Aneignung, so verweisen die aktuellen Verlaufsformen der Adoleszenzkrise auf dessen zunehmenden Bankrott. Nicht mehr um Herrschaft über das Selbst geht es, dessen Konturen mehr und mehr zerfallen, sondern um spontanes Ausagieren bis zum Selbstverlust im maschinengleichen Stakkato des Disco-Sound. Nicht Bedürfnisaufschub und 'gewohnheitsmäßige Langsicht' geben das Stichwort, sondern unmittelbare Bedürfnisbefriedigung im Hier und Jetzt. Und statt begrifflicher Schärfe und theoretischer Stringenz wird der Ruf nach unmittelbarer Praxis immer lauter. 'Praxis' - der Begriff steht hier für eine Ausfallerscheinung. In ihm wird die unverdünnte Erlebniswelt beschworen. 'Praxis' soll das verlorengegangene 'Konkrete' und 'Echte' zurückbringen. Verbunden mit einem unsicheren 'irgendwie' oder 'irgendwo' gipfelt das ganze gelegentlich in studentischen Offenbarungen wie: "Wir müssen jetzt mal irgendwie echt konkret werden."¹³⁾ Darin schwingt beides mit: Identitätsverlust und vage Tastversuche nach einem festen Halt. Ihn zu finden, steht jedoch kaum noch in der Macht des Einzelnen. Denn die Identitätskrise der Jugend bleibt belastet mit der allgemeinen Krise gesellschaftlicher Identität, die sie zurückspiegelt.

Ob die Adoleszenz produktiv bewältigt werden kann, ist daher nicht abzukoppeln von der Frage: "Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?"¹⁴⁾ Die Suche nach Antworten aber führt geradewegs ins Legitimationsdilemma gegenwärtiger Industriegesellschaften. Mit fortschreitender Rationalisierung der sozialen Lebenswelt nämlich haben sich die traditionellen Sinn- und Legitimationssysteme weitgehend aufgelöst. Gleichzeitig verstärkt sich der gesellschaftliche Zwang, die durchrationalisierten Teilsysteme um ihrer Effektivität willen von der legitimatorischen Basis

zu entkoppeln. Doch gelingt es den Subsystemen - insbesondere dem Staat - nicht völlig, sich des leidigen Problems der Legitimationsbeschaffung zu entledigen. So werden formaldemokratische Scheinlösungen installiert, die diffuse, generalisierte Motive beschaffen sollen, Partizipation jedoch tunlichst vermeiden müssen, damit Entscheidungen der Administration weitgehend unabhängig von bestimmten Motiven der Staatsbürger gefällt werden können. Die strukturell entpolitisierte Öffentlichkeit entzieht am Ende der Ausbildung einer vernünftigen Identität jeden Boden. Denn "kollektive Identität ist heute nur noch in reflexiver Gestalt denkbar, nämlich so, daß sie im Bewußtsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozeß stattfindet."¹⁵⁾ Statt dessen aber werden die Einzelnen festgeschrieben auf den "Status von Passivbürgern mit Recht auf Akklamationsverweigerung."¹⁶⁾ Ihre Identitätsfindung vollzieht sich zunehmend im Medium psychotechnischer Surrogate und massenmedialer Deutungsangebote, die die Einheit des Individuums im Dunkeln lassen. Dahinter aber schwelt das 'Unbehagen in der Kultur' weiter, denn "es gibt keine administrative Erzeugung von Sinn."¹⁷⁾ Gesellschaftliche Motivationskrisen bleiben daher ebenso auf Dauer gestellt wie tieferliegende ökonomische und politische Krisentendenzen. Gesellschaftliche Krisenpotentiale fließen in die Adoleszenzkrise ein und belegen sie mit ihrem Bann.

Für ökonomische Krisentendenzen ist das ganz offensichtlich. Was unter dem Stichwort 'Jugendarbeitslosigkeit' firmiert, zählt zu den sozialen Folgekosten fortdauernder wirtschaftlicher Wachstumskrisen, die vom Staat administrativ verarbeitet und stufenweise über das politische ins soziokulturelle System verschoben werden. Das strukturelle Defizit fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Jugendliche wird dabei nicht aufgehoben, sondern lediglich undefiniert zum Bildungs- und Leistungsdefizit Einzelner. Individualisierung macht das Problem verwaltbar. Solche administrativen Strategien der Problemverschiebung¹⁸⁾ produzieren den notwendigen "gesellschaftlichen cooling-out-Effekt"¹⁹⁾, der die Folgen der Ju-

gendarbeitslosigkeit unterhalb der politischen Risikoschwelle hält. Arbeitslosigkeit wird gleichsam zur Privatsache; ihre subjektive Verarbeitung wird den Individuen selbst aufgebürdet. Die Privatisierung aber verschleiert gleichzeitig mit dem ökonomischen Dilemma auch die Rationalitätskrise einer Administration, der es nicht gelingt, wirtschaftliche Steuerungsimperative kompatibel zu machen. Statt dessen werden die Widersprüche in den psychischen Raum der Adoleszenten hineinprojiziert, um dort als Isolierung, Ohnmacht und Identitätsdiffusion zu Buche zu schlagen. Der Weg vom Schock zum Fatalismus²⁰⁾ geht über die schrittweise Destruktion subjektiver Potentiale. Kreutz/Wuggenig²¹⁾ haben die Konsequenzen der Jugendarbeitslosigkeit hinreichend diagnostiziert: Fixierung auf die Herkunftsfamilie, finanzielle Unselbstständigkeit und soziale Stigmatisierung laufen parallel mit der Verengung des psychosozialen Lebensraums, der Reduktion des Anspruchsniveaus und der Erfahrung von Überflüssigkeit und Ausweglosigkeit. Zeitperspektive und Planungsfähigkeit verkommen zusehends.²²⁾ Zurück bleiben Anpassungsbereitschaft, Apathie und eine diffuse Aggressivität. Der allgemeine Rückzug aus der entpolitisierten Öffentlichkeit ins Private aber kommt dem gesteigerten Legitimationsbedarf staatlicher Instanzen gut zustatten. Denn mit der Entqualifizierung des politischen Bewußtseins schrumpft der Zwang zur Legitimation auf residuale Bedürfnisse, die dann systemkonform (in Form von Geld, arbeitsfreier Zeit und Sicherheit) befriedigt werden können. Wohl dauert die Legitimationskrise fort. Doch wird sie entschärft durch eine permanente "konsumtive und symbolische Pazifizierung der Subjekte."²³⁾ Sie gebiert einen Persönlichkeitstyp, der seine Fungibilität um den Preis eines - gemessen am traditionellen bürgerlichen Subjekt - Persönlichkeitsdefekts erkauft: Er hat die Versuche, eigene Sinnzusammenhänge zu stiften, aufgegeben und die Fragmentierung des Bewußtseins akzeptiert. "Es geht um das Verständnis eines Persönlichkeitstyps, der zwar in den meisten Fällen sozial gut funktioniert - das unterscheidet ihn von den sogenannten Borderlines - dessen libidinöse Objektbeziehungen jedoch stark gestört sind insofern, als dieser Typus absolut selbstbezogen und ohne jedes Einfühlungsvermögen ist."¹⁴⁾

G. Becker hat entsprechende Erfahrungen mit seinen Schülern einmal plastisch subsumiert unter dem Stichwort "gegenseitige Ausbeutungsgesellschaft mit beschränkter Haftung."²⁵⁾ Der Ausgang der Adoleszenzkrise scheint kaum noch jene systemkritischen Potentiale zu entbinden, die sich Döbert/Nunner-Winkler²⁶⁾ erhoffen. Mit der schleichenden Zersetzung subjektiver Strukturen wird die Adoleszenz unter der Hand umfunktioniert zum verlängerten Trainingsfeld passiv-konsumtiver Dispositionen. Unter der Oberfläche des Ablösungs- und teilweisen Protestverhaltens lebt eine von früh auf sozialisierte Anspruchshaltung auf umfassende Versorgung weiter. Sie findet ihren Ausdruck in der Vorliebe für konsumorientierte, kommerzialisierte Verhaltensweisen, in der geringen Bereitschaft zum gesellschaftlich-politischen Engagement, in der Ablehnung persönlicher Verantwortlichkeit und in einer geringen Planungsbereitschaft.²⁷⁾ Jeder richtet seinen eigenen 'narzißtischen Kleinhandel' ein in Erwartung der höherenorts beschlossenen systemkonformen Gratifikationen. Bleiben diese aber aus oder steigen die Entschädigungsansprüche schneller als die disponible Masse der angebotenen Gebrauchswerte, dann tritt die Sinnkrise des soziokulturellen Systems ungeschminkt zutage. Es zeigt sich, daß die Substitution der immer knapper werdenden Ressource 'Sinn' durch fiskalisch abgeschöpfte Werte nicht gelingt. Der Zerfall identitätsverbürgender Deutungsmuster, den die strategische Aufbereitung kultureller Tradition nur noch beschleunigt, hinterläßt die Individuen ohne Besinnung und Fassung. Die Motivationskrise schlägt bis in die Adoleszenzkrise durch und erzeugt dort all die sattem bekannten Fluchtreaktionen, gegen die kein rechtes pädagogisches Kraut gewachsen zu sein scheint: Der Sektenjünger ergibt sich der übermächtigen Vaterimago, repräsentiert im jeweiligen Guru, Tuan oder Swami. Der Rocker ergötzt sich am Fetisch seiner 'Maschine': "Wenn ich 'ne Karre hab, verzicht' ich auf allet."²⁸⁾ Der jugendliche Alkoholiker ersäuft sein schwaches Ich um den Preis eines momentanen "Flip aus dem Gefüge der Realität."²⁹⁾ Der Fixer schließlich geht den Weg konfliktbefreiender Entmündigung zu Ende. Sein Rückfall in die narzißtische Regression zielt auf die Auslöschung der eigenen Existenz. Gerade darin aber

wird er zum Symbol der Selbstaufgabe des bürgerlichen Subjekts.

Der gesellschaftliche Entstrukturierungsprozeß von Subjektivität läßt Bildungsbegriff und -theorie als ausgebrannte Hülsen hinter sich zurück. Bildung - dieser Begriff trug einmal die Erinnerung an eine befreite Menschheit in sich, an erfüllte Individualität, an die Versöhnung von Individuum und Gattung. Im Klima der Halbbildung aber überdauern die warenhaft verdinglichten Gehalte von Bildung nur noch auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Die zur Halbbildung herabgesunkene Bildung unterläuft fortwährend den Konstitutionsprozeß von Subjektivität. "Der Halbgebildete betreibt Selbsterhaltung ohne Selbst. Worin nach jeglicher bürgerlichen Theorie Subjektivität sich erfüllte, Erfahrung und Begriff, kann er nicht mehr leisten."³⁰⁾ Und er braucht es auch nicht mehr. Beides wird ihm als künstlich aufbereitetes Klischee marktgerecht serviert: vom Überlebenstraining im Westerwald bis zum Sprachjargon für harte Männer. Mit der Infantilisierung der Subjekte schreitet die gesellschaftliche Ausdünnung der Erfahrungs- und Sprachfähigkeit voran. Kommunikationsstil und Erlebniswelt der Jugendlichen liefern dafür Beispiele genug.

Die Unfähigkeit der heranwachsenden Generation, in einer einfühlsamen und authentischen Sprache über sich und andere zu sprechen, wächst. Mit dem Verlust begrifflicher Kategorien schwindet die Fähigkeit, Innen- und Außenwelt differenziert zu erfassen. Der Sprachverfall präsentiert sich in schillerndem Gewand: in der Anziehungskraft sprach- und geschichtsloser Bewegungen von AAO bis Zen, in der defekten, zum Jargon degenerierten Sprache studentischer Subkulturen oder in der Sucht von Schülern und Lehrlingen nach ständiger akustischer Berieselung. Sprache verkommt zur Geräuschkulisse, zur leeren Worthülse. Gerade deshalb aber "ist beim Wort zu nehmen, was den Worten geschah"³¹⁾ - und nicht allein den Worten. Denn Sprache widerfährt ihr Un-

recht im gesamten syntaktischen und semantischen Gefüge. H. Stubenrauchs philologische Miniatur der Sponti-Sprache legt den Finger auf die Wunde. "Da wird gestammelt, da werden Wort- und Satzketten zwischen Mund und Ohr getauscht, Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation klaffen immer mehr auseinander - in der Kaputtheit der Sprache spiegelt sich das kaputte Leben."³²⁾ Sprache dient hier kaum noch als Medium der Selbstverständigung. Ihre Aussagen reaktivieren eher diffuse Assoziationsfelder, als daß sie etwas Bestimmtes bezeichnen. Das Konkrete versteckt sich hinter Allgemeinplätzen. Das sprechende Subjekt macht sich in der Rede unsichtbar, tritt allenfalls noch als 'Typ' in Erscheinung. Entsubjektivierung gehört neben Distanz, Neutralisierung und Tabuisierung zu den durchgängigen sprachlichen Strukturmerkmalen, die Stubenrauchs Analyse zutage fördert. Die Reinigung der Sprache vom sprechenden Subjekt aber vollzieht sich stilistisch als Paradox: nämlich durch den inflationären Gebrauch Intimität erheischender Vertraulichkeitsformen. "Die ersehnte Unmittelbarkeit wird über ein Sprachverhalten suggeriert, das sich als unmittelbar verkleidet, in Wirklichkeit aber extrem mittelbare Metatechnik ist."³³⁾ K. Laermann hat diese vertrauliche Anonymität, in der sich Kommunikationssehnsucht und -versagen widerspruchsvoll ineinander verschränken, am Beispiel des Kneipengeredes untersucht. An der Kneipe, dem spezifischen Topos jugendlicher Subkultur, verfolgt er, was vor ihm schon H. Glaser für die kleinbürgerliche Stammtischsuada versuchte: "die Analyse der Bewußtseins- und Unterbewußtseinslage."³⁴⁾ Sie bringt die Doppelbödigkeit des Kneipengeredes ans Licht, das Anerkennung und Wärme nur um den Preis der Distanzierung gewährleistet. Allein schon die wiederholte Verwendung des Personalpronomens als Vokativ zeigt, wie wenig sich das global gebrauchte 'Du' in der Anrede der Intimität sicher ist, die es herstellen möchte: "Du, ich hab das nicht drauf, du, ich bring das einfach nicht, ich bring das echt nicht mehr, diese ganze Beziehungsscheiße. Ich flippe da aus."³⁵⁾ Das konventionelle 'Du' ersetzt den Namen, den man nicht mehr zu kennen braucht. Es unterläuft so ständig die Möglichkeit,

den anderen als bestimmten anderen anzuerkennen, indem es vorgibt, das schon geleistet zu haben. Das 'Du' ist damit genauso entleert wie alle anderen Stereotypen: 'drauf haben', 'es bringen', 'ausflippen', 'echt'. Der Konsumwelt der Kneipe korrespondiert eine "Wegwerfssprache, in der individuelle Erfahrung so wenig zu Wort kommt wie in der terminologischen" Wissenschaftssprache.³⁶⁾ Die stilisierte Einführung subjektiver Betroffenheit perfektioniert im einen wie im anderen Fall die Täuschung. Im Kontext der Wissenschaften vermag sie den ideologischen Schleier zu weben, hinter dem sich bloßes Meinen als allgemeine Erkenntnis tarnt. J. Rohwers bedeutungsschwangerer Aufsatz "Revolutionäres Potential in der neuen Jugend"³⁷⁾ widerlegt sich sprachlich auf Schritt und Tritt selbst. Seine Thesen bleiben im Bannkreis der Ideologie, die sie entlarven wollen. Sie reproduzieren nur die zerschlissenen Attribute bürgerlicher Existenz in potenzielter Form. Die 'Neue Jugend', so versichert Rohwer eilfertig, "ist moralisch keineswegs minderwertiger, eher sauberer, anständiger als das Bürgertum konventionellen Zuschnitts!"³⁸⁾ Und bevor ganz zu Bewußtsein gekommen ist, welch unheilvolle Vergangenheit solche ver- und mißbrauchten Begriffe wie 'minderwertig', 'sauber' und 'anständig' mit sich schleifen, fügt er empathisch hinzu: "Dieser These gebe ich wegen hundertfacher persönlicher Erfahrung einen besonders hohen Stellenwert."³⁹⁾ Bekenntnisse aber schaffen noch keinen Erkenntnisgewinn. Und sie überzeugen da am allerwenigsten, wo sie sprachlich der Blutspur der Geschichte folgen. Der Sprachverlust der Jugend, um den auch Rohwer weiß, setzt sich in seiner Arbeit unbegriffen fort. Sein Glaube, der Sprachverfall ließe sich durch ein 'transverbales Kommunikationsvermögen' kompensieren, nimmt am Ende Zuflucht zum konservativen Mythos vom Instinkt. "Der Schutz- und Lebenshilfewert transverbaler wie auch verbal reduzierter ... Kommunikation", heißt es da, "wird offensichtlich von den jungen ... Menschen mehr oder weniger instinktiv erfaßt. So gesehen ist Sprachvernachlässigung zunächst nur das Opfer, das einer guten anderen Sache gebracht werden muß."⁴⁰⁾ Keine Platttheit ist zu abgenutzt, um nicht noch

einmal Verwendung zu finden. Der 'Jargon der Eigentlichkeit' feiert fröhlich Urständ auf dem Irrweg zur "echten, lebensumgreifenden Revolutionierung."⁴¹

Im trüben Wasser des Jargons dringt der Blick nicht mehr bis auf den Grund, sondern bleibt am Spiegelbild der Oberfläche haften. Erkenntnis erschöpft sich im schönen Schein der Unmittelbarkeit, der sich als reflektierte Erfahrung ausgibt. In die Leerstellen der vertriebenen Vernunft dringen schließlich Natur- und Kulturverklärungen ein. Sie geben der Sehnsucht nach den verlorenen Ursprüngen vielgestaltigen Ausdruck: Ihr verdankt sich die literarische Hausse Castanedas ebenso wie der Psychoboom unüberschaubarer Encounter- und T-Gruppen. Sie wirkt nach in der heimlichen Hoffnung des verzückten Disco-Tänzers, im Rausch der Musik, im ekstatischen Tanz noch einmal zurückzufinden zur reinen Unmittelbarkeit des Gefühls. Doch ist kaum ein Erlebnis so sehr künstlich sythetisiert wie das der Körperlichkeit im Disco-Fieber. Bewegungsformen, Musikerlebnis und Lied sind längst schon paßgerecht nivelliert, über lange Zeiträume zurechtgeschliffen, bevor das Schauspiel der Spontaneität auf der mit Spiegeln bestückten Tanzfläche beginnen kann. "Wenn ich allein bin und mach' Radio an oder irgend'n Lied, hab ich sofort 'n bestimmtes feeling mit dem Lied oder der Musik," erzählt eine 20jährige PH-Studentin. "Det is ja allet gekoppelt und irgendwo automatisch. Und det ist ja och der Rhythmus, den de in Dir hast."⁴² Unerklärlich aber bleibt, wie der denn da hineingekommen ist. Und unversehens wird er stilisiert zum Pulsschlag des Lebens selbst, zu etwas Unhintergehbarem, 'Echtem'. Am Ende verwirren sich die Begriffe: Während irrationaler Subjektivismus sich ungeniert als Erfahrung aufspielen darf, muß alle Erfahrung auf subjektive Irrationalität als ihr Fundament pochen, um noch als authentisch zu gelten. Unzählige Selbsterfahrungszyklen erheben die Emotionalität zum neuen Prinzip der Erkenntnis. Der Rückzug in die Innerlichkeit aber "führt - entgegen einem scheinbaren Versprechen - gerade nicht aus dem Spiegelkabinett des Alltagsbewußtseins heraus. Der vor dem Spiegel aufgeführte emotiona-

le Exhibitionismus findet doch immer nur sich selbst wieder, nicht jedoch den Ausweg aus den Zwängen, die er abzuschütteln trachtet."⁴³⁾ Denn die Fetischisierung der Gefühlswelt zu etwas Eigenständigem, Objektivem wiederholt nur die alte herrschaftssichernde Spaltung von Emotionalität und Rationalität, auf deren kritische Überwindung es eigentlich ankäme. Bloße Gefühlswahrnehmung wird, entgegen aller Absicht, Subjektivität zu stärken, zum Moment ihres Niedergangs. Die falsche Unmittelbarkeit setzt auf sublimale Weise den langandauernden Zerstörungsprozeß der Sinnlichkeit fort. Er schlägt sich nieder als allgemeiner Erfahrungsverlust. Das Alltagsbewußtsein wird ins Netz vorfabrizierter Wahrnehmungsmuster gebannt, wie sie die Medien- und Bewußtseinsindustrie zu Billigstpreisen verschleudert. Gelernt wird, Unbekanntes stets auf Bekanntes zurückzuführen, statt es in neue Verstehenshorizonte einzuordnen. Bronfenbrenners ökologisch orientierte Sozialisationsforschung belegt die fortschreitende Verarmung der Lebenswelt amerikanischer Vorstädte auf Schritt und Tritt. In ihnen "hat das Kind vom Vorschulalter an im Prinzip nur mit Wiederholungen dessen zu tun, was schon seine ursprüngliche Umgebung prägt."⁴⁴⁾ Es entstehen festgefügte Thema-Horizont-Schemata,⁴⁵⁾ die verhindern, daß alles, was nicht in sie paßt, überhaupt noch wahrgenommen und thematisiert werden kann. Erfahrung verkommt zur Pseudo-Erfahrung, zur künstlichen Klaviatur von Stereotypen, die im gegebenen Fall nur einzurasten brauchen. Damit zerfällt die Fähigkeit des Subjekts zu eigenständiger Weltbemeisterung. B. Nitzschke zieht die aktuellen Entwicklungslinien aus in die Zukunft. 1984 scheint danach nicht nur chronologisch heranzurücken. "Der Wahnsinn der Zukunft käme dann nicht mehr im Zerfall der Persönlichkeit zum Vorschein, sondern in der Unmöglichkeit zum Aufbau einer Persönlichkeit. Die gänzlich instrumentalisierten Beziehungen der Menschen zueinander machen dann vielleicht auch die Persönlichkeitsentwicklung unmöglich, die nur als emotionaler Prozeß zu verstehen ist, der die Aufhebung von Instrumentalisierung zur Voraussetzung hat."⁴⁶⁾

Die Hintertreibung von Erfahrung und Begriff verleiht der aktuellen Adoleszenzkrise ihre eigentümliche Brisanz. Die Stichworte 'Narziß' und 'Neuer Sozialisationstyp' markieren die Schwelle, an der der Zerfallsprozeß bürgerlicher Subjektivität psychologisch gewendet - also gleichsam in seiner Innenarchitektur - in die pädagogische Debatte Eingang findet. Die narzißtische Interaktionsform entspringt einem psychischen Strukturdefekt, der in Sprachzerfall und Erfahrungsverlust seinen typischen - wenngleich nicht einzigen - Ausdruck findet. Neben einer gestörten Symbolbildung, die sich in der Armut der Sprache und der Unfähigkeit zu reifen Objektbeziehungen reflektiert, kennzeichnet K. Horn⁴⁷⁾ die narzißtische Interaktionsform durch eine Reihe weiterer Charakteristika. Hierzu gehören: ein konstanter Mangel an Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit, der sich mit der Unfähigkeit verbindet, über die sofortige Bedürfnisbefriedigung hinaus Aufschub zu leisten; eine panikartige Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität, blindem Ausagieren und Vandalismus Raum schafft; ein äußerst labiles Selbstbild, mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen bei gleichzeitigem symbiotischen Bedürfnis nach Geborgenheit und Zugehörigkeit. Die immanente Widersprüchlichkeit der narzißtischen Interaktionsform ist offensichtlich. Mißtrauen und symbiotisches Bedürfnis, innere Leere und Allmachtsphantasien verschränken sich verhängnisvoll ineinander und führen schließlich ins Paradox des narzißtischen Wunsches, sich selbst lieben zu wollen, ohne es doch tatsächlich zu können. Erst die psychoanalytische Rekonstruktion hebt die Tiefenstrukturen des narzißtischen Leidens ans Licht: Die unbewußte Suchbewegung greift nach der Mutter. Der drängende, vergebliche Versuch, die zerrissene Homöostase der Mutter-Kind-Dyade wiederherzustellen, verweist auf frühe Traumatisierungen, auf das Mißlingen des Auflösungsprozesses der Mutter-Kind-Symbiose. Diese ist "in ihrer Beglückung für das Kind gerade dann traumatisierend, wenn die außerordentliche emotionale Dichte zwischen Mutter und Kind gesellschaftlich und psychisch notwendig

brüchig zu werden beginnt. Wenn das Kind einerseits von der Mutter als psychisches 'Teil von sich selbst' imaginiert wird, durch dessen Nähe sie, die Mutter, sich stabilisiert, andererseits die körperliche Reifung des kleinen Kindes in der Mutter unbewußte Ängste evoziert, das Kind könne sie allmählich immer weniger brauchen."⁴⁸⁾ So gesehen wirkt sich das Nicht-loslassen-Können der Mutter für das Kind ebenso zerstörerisch aus wie das Nicht-loslassen-Wollen des Kindes selbst. Beide Male wird die Imago der Verschmolzenheit mit der allmächtigen Mutter im Unbewußten aufbewahrt und vom realen Erleben abgekoppelt. Psychischer Repräsentant dieses narzißtischen Verschmelzungsbedürfnisses ist das sich herausbildende archaische, überstrenge Ichideal. Je weniger dieses von seiner narzißtischen Besetzungsenergie an das Ich 'abgibt', um so geringer ist dessen energetische Handlungsbasis. Das Ich verfällt der rigiden narzißtischen Mißbilligung vor den Größenansprüchen des Ichideals. Unbewußte Sehnsüchte und reale Handlungsmöglichkeiten des Subjekts klaffen immer weiter auseinander. Um sein narzißtisches Gleichgewicht aufrechterhalten zu können, bedarf das Ich der beständigen emotionalen Zufuhr von außen. Diese symbiotische Abhängigkeit von der sozialen Lebenswelt macht die narzißtische Persönlichkeit zum Prototyp der Zivilisationsmarionette. Sie gewinnt ihren Selbstwert einzig über die Anerkennung durch andere, denen sie sich unterwirft, um verschmolzen mit der äußeren Macht an deren Stärke teilzuhaben. Im fatalen Kreislauf von Ich-Leere und narzißtischer Zufuhrabhängigkeit tritt die gewandelte Motivstruktur des 'neuen Sozialisationstyps' zutage, die sich dann auf der Verhaltensebene in divergente Verlaufsformen der Adoleszenzkrise auseinanderfaltet. Suchtphänomene, Jugendsekten und Rockerszene legen so den Rückschluß auf gemeinsame psychische Motivstrukturen, auf narzißtische Omnipotenzstrebungen, nahe. Die Narzißmusthese dient dabei als theoretisches Konstrukt, um die Leerstelle zwischen der Bedingungsanalyse subjektiven Verhaltens und seinen einzelnen Erscheinungsformen zu füllen. Sie macht spezifische Merkmale der aktuellen Adoleszenzkrise in ihrer psychischen Dramatik allererst

verständlich: Arbeitsstörungen und Widerstand gegen abstrakt-theoretische Objektivierungen, Verletzlichkeit und wachsende Selbstbetroffenheit, Kontaktschwierigkeiten und zunehmende symbiotische und resignative Beziehungsformen zwischen Paaren, Aufwertung averbaler Kommunikationsformen (Körpersprache, Kleidung) und archaischer Bilderwelten (Comics) bei gleichzeitig reduzierter Sprachlichkeit.⁴⁹⁾ Mit der gesellschaftlichen Ausweitung narzißtischer Strukturen verlagern sich offenbar entscheidende persönlichkeitsprägende Auseinandersetzungen in die frühe Kindheit. Die präödisipale Mutter-Kind-Dyade gewinnt gegenüber dem ödipalen Autoritätskonflikt mit dem Vater zunehmend an Gewicht. Doch wäre es voreilig, daraus einen Primat primärer gegenüber sekundärer Sozialisation ableiten zu wollen. Denn "immerhin könnte es sein", so gibt K. Horn zu bedenken, "daß der Alltag des erwachsen werdenden ihn aus psychoökonomischen Gründen zu einer Regression bringt, die vielleicht an Schwachstellen der Sozialisation haltmacht, daß aber ohne diesen gesellschaftlichen Druck ... eine solche narzißtische Struktur nicht oder nicht so auffällig zum Vorschein käme."⁵⁰⁾ Umgekehrt aber geht die innere Dramatik des Adoleszenzverlaufs in Begriffen der sekundären Sozialisation nicht auf. "So lassen sich, nur um ein Beispiel zu nehmen, Phänomene zunehmender Sucht aus aktueller psychischer und sozialer Misere erklären, oder als Folgen eines bestimmten milieuspezifischen Konformitätsdrucks, oder als geschickt vorgehende Expansion des Drogengeschäfts - die Dramatik dessen, was man mit Drogen will, ersehnt, erträumt, ist mit diesen Erklärungsebenen längst nicht erreicht. Sie wird erst verstehbar, wenn die Ebene der psychostrukturell verfestigten grenzenlosen inneren Sehnsucht erfaßt wird."⁵¹⁾ Daran gemessen zielen Erklärungsversuche narzißtisch-regressiver Phänomene, die im begrifflichen Rahmen sekundärer Sozialisation verbleiben⁵²⁾, zu kurz. Letztlich entpuppt sich der Gegensatz von primärer und sekundärer Sozialisation als Scheinalternative. Denn "beide Ebenen der Produktion subjektiver Struktur lassen sich nicht gegeneinander isolieren. Es gibt keine Vorherrschaft primärer oder sekundärer Sozialisationsprozesse. Ein-

zig gilt nur der Primat der Totalität aktueller und vergangener Lebensgeschichte und Lebensumstände."⁵³⁾ In ihr realisiert sich der gesellschaftlich vermittelte Herstellungsprozeß individueller Struktur zugleich als Aufbau und Zerstörung von Subjektivität. Die beschädigende Herstellung von Subjektivität läuft dabei über unterschiedliche Destruktionsprozesse, wobei die Desymbolisierung und der Aufbau pseudosymbolischer und reduziert-zeichenhafter Interaktionsformen historisch unterschiedliche Aktualität erlangen. Während die Desymbolisierung als Sprachzerstörung, d.h. als Zerschlagung symbolischer Interaktionsformen im Bereich libidinöser Szenen⁵⁴⁾ tendenziell zurücktritt, gewinnt die pseudosymbolische Interaktionsform an Gewicht. Sie resultiert aus gescheiterten Einigungsversuchen der Mutter-Kind-Dyade im Wirkungsfeld narzißtischer Szenen; d.h., der Einbruch erfolgt hier unterhalb der Individuation. Subjektivität wird damit noch vor ihrer Ausbildung unterlaufen. "Die gescheiterten präsymbolischen Eingigungen realisieren sich als gescheiterte Selbst- und Objektimages, als gescheitertes Selbst des Subjekts."⁵⁵⁾ Über solche punktuellen (Desymbolisierung) und basalen (pseudosymbolische Interaktionsformen) Beeinträchtigungen subjektiver Strukturbildung hinaus aber gewinnt die verstümmelnde Einigung auf verdinglichte Interaktionsformen zunehmend an Brisanz. Die Beschädigung im Aufbau reduziert-zeichenhafter Interaktionsformen greift dabei nicht die Symbolisierungsfähigkeit selbst an, sondern die Qualität der Symbolbildung. Das Erleben wird tendenziell apersonal, kalt, die Menschen nähern sich den Dingen an, wie umgekehrt Tauschwerte nun libidinös und narzißtisch besetzt werden. "Versprechens- und Versöhnungsleistungen sind hier ebenso wie die Erfahrungsfähigkeit eingegrenzt und formal auf Tauschwerte bezogen, kurz: auf die Warenhaut menschlicher Beziehungen."⁵⁶⁾ Die Produktion solcher verdinglichter Subjektstrukturen nimmt schon mit den frühen Sozialisationsprozessen ihren Lauf, wenngleich die reduziert-zeichenhafte Interaktionsform nicht primär in der Dyade gründet, sondern im Gesamt der herrschenden Verkehrsformen, die die Dyade und später die Triade reproduzieren.

Der sublimen Einübung in abstrakte Tauschbeziehungen innerhalb der Familie (Liebe der Eltern gegen Fügsamkeit und Gehorsam des Kindes) folgt die schulische Entfremdung (individueller Wettbewerb um ein künstlich verknapptes Gratifikationspotential von Noten als Tauschwerte)⁵⁷⁾ auf dem Fuße. Sie setzt sich fort im objektiven Infantilisierungsdruck repetitiver Arbeit und spiegelt sich noch wider im schönen Schein der Freizeit- und Kulturindustrie. Die zerfallende Familie entläßt das Kind vorab schon als beschädigtes in die nachfolgenden Institutionen⁵⁸⁾, die dessen Strukturdefekte funktional integrieren. Mit seiner Subsumtion unter das Tauschprinzip schreitet die Liquidation des Individuums fort. Um psychisch zu bewältigen, was rational nicht mehr begriffen werden kann, stehen primärnarzißtische Formen der Wirklichkeitsverarbeitung und magische Praktiken allenthalben bereit. Sie spiegeln den objektiven Zwang zur subjektiven Regression, zur Selbstaufgabe des Subjekts. "Zeitgemäß sind jene Typen, die weder ein Ich haben, noch eigentlich unbewußt handeln, sondern reflexartig den objektiven Zug widerspiegeln"⁵⁹⁾, wußte Adorno schon 1955 zu vermelden.

Die Dialektik der Aufklärung geht ihrem Ende entgegen. Narziß, in dem sich das "Antlitz der Epoche"⁶⁰⁾ spiegelt, weist von selbst den Weg zurück zum Anfang unseres Exkurses. Dieser nahm seinen Ausgangspunkt mit der Einsicht in die zugespitzte Krise bürgerlicher Subjektivität. Mit der Tiefe der gesellschaftlichen Erschütterung, die noch den letzten Winkel der inneren Natur des Adoleszenten ergreift, tritt erst das ganze Spektrum der pädagogischen Problematik ans Licht. Wo Subjektivität zerbricht, ihr Herstellungsprozeß mit ihrer Destruktion in eins fällt, ist es jedoch mit diesem oder jenem methodischen Variantenwechsel allein nicht mehr getan. Es reicht nicht hin, die Strukturdefekte des Subjekts erlebnispädagogisch auszuweiden, um die wachsende Selbstbetroffenheit der jungen Generation im "Brei des Herzens, der Freundschaft und Begeisterung zusammenfließen zu lassen."⁶¹⁾ Empanzipative Sensibilisierung⁶²⁾ meint stets mehr als emotionale Usurpation des Verstandes. Sie zielt auf

wachsende Erfahrungsfähigkeit. Unnachgiebig gegen seine bewußtlosen Momente entläßt kritische Bildung das Denken nicht aus der Anstrengung des Begriffs. "Narziß, der sich als Narziß begreift, ist nicht mehr Narziß. Sein Bild als Narziß durchschauend, kann er, indem die Mythe sich verliert, mehr werden: mündig sein."⁶³⁾

II

Mündigkeit intendiert somit ein reifes Selbstverhältnis, eine Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Erfahrung und Übung im je Einzelnen Tradition stiften. Die gesellschaftlich produzierte Amnesie des Bewußtseins aber unterläuft jene Kontinuität und ersetzt sie tendenziell durch eine punktuelle, unverbundene, auswechselbare Informiertheit. Dem trägt der psychologische Assoziationismus die Fahne voran, indem er die innere Leere zerfallender Subjektivität zum Ausgangspunkt seiner Einschleif- und Löschooperationen nimmt. Der aus der Aufklärungsphilosophie überkommene Gedanke des Menschen als tabula rasa hat damit seinen kritischen Stachel längst verloren. Implizierte der tabula-rasa-Gedanke die Forderung, daß, wenn schon die Verhältnisse die Menschen formen, eben diese Verhältnisse zum Guten zu wenden seien, so folgert aus der behavioristischen Programmatik nur noch die umfassende Fungibilität der Individuen. Diese werden als Verfügungsmasse den Verhältnissen zugeschlagen, die das Verhalten der Individuen nach entsprechenden Stimuli hervorrufen, modifizieren oder extingieren. Das Individuum selbst tritt dabei, getreu dem Weltenlauf, auch theoretisch nur noch als Leerstelle auf, als Dunkelkammer (black box) für Reizeingaben und Reaktionsausgaben. Streng genommen läßt sich damit über das Problem der Erfahrung in klassischer behavioristischer Manier gar nichts ausmachen. Denn was zunächst registriert wird, sind lediglich spezifische Stimuli und Reaktionen, Inputs und Outputs. Lernen als Erfahrungsprozeß verschwindet im Nebel der black box. "Gehe ich nach der black-box-Methode vor, so finde ich nur verschiedene Arten von S-R-Relationen, aber niemals 'Lernen'. Ich kann dann, von theoretischen psychologischen Vorstellungen geleitet, bestimmte Arten dieser Relationen als 'Lernen' interpretieren - genau genommen erlaubt mir dies jedoch weder zu sagen, daß der schwarze Kasten 'lernt', noch daß Lernen bei lebendigen Organismen irgendwie dem Verhalten des schwarzen Kastens vergleichbar ist."¹⁾ Lernen als Erfahrungsprozeß ist für den Behaviorismus nur verstehbar, indem er über das objektiv Gegebene hinaus hypothetische

Konstruktionen entwickelt, die der Interpretation bestimmter S-R-Relationen als 'Lernen' dienen. Solche Hypothesen führten in der Lernpsychologie zur Revision des Behaviorismus mittels des Begriffs der 'intervenierenden Variablen'²⁾. Deren Konstruktion aber fällt allemal so funktionalistisch aus, wie der Behaviorismus insgesamt: Sie wird vorgestellt als eine Art innerer, reizverarbeitender Maschinerie. In ihrer differenziertesten Darstellungsweise erscheint sie als informationsverarbeitendes kybernetisches System. "So wären z.B. vom Standpunkt der Informationstheorie aus die internen Bedingungen der Informationsverarbeitung in ihrer Gesamtheit als intervenierende Variable anzusehen."³⁾ Vorausgesetzt wird dabei unter der Hand, daß der Erfahrungsinhalt im kybernetischen Begriff der 'Information' aufgeht, die sich eingeben, speichern, verarbeiten und ausgeben läßt, ohne daß die Gegebenheits- oder Erschließungsweise von Erfahrungen tatsächlich einer genaueren Analyse unterzogen würde. Man kommt schließlich zu dem Paradox, daß der inflationäre Gebrauch des Erfahrungsbegriffs, den Behaviorismus und Neo-Behaviorismus mitsamt ihren Spielarten favorisieren, einhergeht mit einer äußerst rudimentären Einsicht in den Prozeß der Erfahrung selbst. Und die Vermutung ist nicht von der Hand zu weisen, daß die Hausse des Erfahrungsbegriffs mit einer real zunehmenden Erfahrungsunfähigkeit der Individuen einhergeht, die den Zerfall von Subjektivität begleitet.

Gadamers Einsicht, daß der Begriff der Erfahrung " - so paradox es klingt - zu den unaufgeklärtesten Begriffen"⁴⁾ gehört, die wir besitzen, gilt noch immer. Die empiristische Attitüde, das sogenannte Gegebene als unverrückbare Basis von Erkenntnis unmittelbar hinzunehmen, trägt dazu nicht wenig bei. Die unermüdlichen Versuche des Empirismus, Subjekt und Objekt der Erfahrung reinlich zu trennen, hinterlassen beide abstrakt und verstümmelt. Die Dialektik des menschlichen Erfahrungsprozesses erfährt dabei eine spezifische Reduktion: Denn Erfahrung zu machen ist kein schlechthin objektivierbarer Prozeß der Verarbeitung nackter Sinnesdaten oder kybernetischer Informationseinheiten,

sondern ein interpretativer Prozeß der Auseinandersetzung von Subjekt und erfahrener Welt, in dessen Verlauf die begriffene Welt wie auch das Subjekt ein anderes werden. Hat der Erfahrungsprozeß aber eine sinnkonstitutive Bedeutung für den Menschen, dann ist gerade die informationstheoretische Reduktion von Qualitäten aufs Quantitative von Übel. Erfahrungen zu machen, ist nicht lediglich ein formal beschreibbarer Akt informationeller Strukturierung, sondern ein inhaltlicher Verstehensprozeß von etwas als etwas.

Dies gilt schon für den menschlichen Wahrnehmungsprozeß, dessen kybernetische Modellierung durch Perzeptormodelle in jenen Atomismus zurückfällt, dem schon die gesamte behavioristische Tradition huldigt. Ihm zufolge sind Wahrnehmungen aus vorgängigen sensorischen Grundelementen aufgebaut (Signale, Reize), die vom Organismus empfangen und dann verarbeitet, d.h. strukturiert werden. Solche Strukturierung wird dann redundanztheoretisch als 'Bildung von Superzeichen' vorgestellt; dasselbe lautet etwa für den Konstrukteur einer Lernmatrix: 'Simulation der Bildung von Invarianten'.⁵⁾ Diese atomistische Hypothese findet schließlich ihr methodologisches Korrelat im informationstheoretischen Zerlegungsprozeß, da sie "die folgenreiche Anwendung quantifizierender und zumal informationstheoretischer Beschreibungsweisen zu begünstigen, ja erst zu ermöglichen scheint."⁶⁾ Die Synthesis der unterstellten primären Sinnesdaten zu wahrgenommenen Objekten wird dabei einem sogenannten 'Perzeptor' zugemutet, der in einem klassifikatorischen Akt 'Objekte' aus dem "Ozean der Unordnung"⁷⁾ der Außenwelt herausdestillieren soll. Das aber bedeutet: Es wird den "noch außerhalb des Bewußtseins erfolgenden"⁸⁾ sinnes- und neurophysiologischen Perzeptionsprozessen der sinnstiftende Akt der Objektkonstitution aufgebürdet. Der den Standpunkt des Außenbeobachters einnehmende Konstrukteur von Perzeptormodellen verfällt hier offensichtlich dem alten Trugschluß der "atomistischen Empfindungslehre, die aus der (physikalisch-räumlichen) Mosaikstruktur der Rezeptor- und Neuronenverbände unmittelbar eine (anschaulich-räumliche) Mosaikstruktur zu-

geordneter Erlebniselemente ableitete."⁹⁾ Die modellistisch überspielte Inkommensurabilität der beiden Raumsysteme legt die unzulässige Kontamination des Innen- und Außenstandpunktes bloß: Der in objektivistischer Terminologie explizierte Perzeptor soll - laut H. Frank - zugleich Teil eines phänomenologischen Modellentwurfs des Informationsumsatzes im Menschen sein. Unter konsequenter Beibehaltung eines phänomenologischen Standpunktes jedoch ist die vorausgesetzte atomistische Hypothese hinfällig. Denn "mögen noch so sehr ... alle unsere Wahrnehmungen ... im Detail auf einfachen elektronischen Impulsübertragungen beruhen, die als Signale fungieren - das Bewußtsein selbst weiß nichts davon. Was in der Wahrnehmung bewußt wird, sind primär nicht Signale, sondern Menschen, Tiere, Dinge usw. der uns umgebenden Welt."¹⁰⁾ Die sogenannten 'Sinnesdaten' sind ein nachträgliches, abstraktes physikalisches Konstrukt. Ihre behauptete Unmittelbarkeit ist auf einem komplizierten Weg theoretischer Vermittlung gewonnen. Das Residuum des Objekts, das nach Abzug aller subjektiven Zutat sich erübrigende Gegebene, ist nichts als ein Trug der prima philosophia. "Das Objekt ist mehr als die reine Faktizität; daß diese nicht sich beseitigen läßt, verwehrt es zugleich, bei ihrem abstrakten Begriff und ihrem Absud, den protokollierten Sinnesdaten, sich zu bescheiden."¹¹⁾ Ihre Unterstellung mag die empiristisch geforderte, quantifizierende Behandlung des Wahrnehmungsproblems erleichtern. Das Postulat der Quantifizierbarkeit aber stößt letztlich mit der Einsicht in den qualitativen Gehalt der Sinneserlebnisse an seine Grenze. Denn Qualität, als inhaltliche Kategorie, entzieht sich informationstheoretischer Formalisierung. Glaubt die Kybernetik dennoch, mit ihren Perzeptormodellen dem Wahrnehmungsproblem auf der Spur zu sein, dann restituiert sie nur den alten naturalistischen Fehlschluß in kalkülisiertem Gewand. "Betrachtet man die kybernetischen Modelle der Sinneswahrnehmung, so gehen sie alle von einer objektiven 'Außenwelt' aus, die dann mehr oder weniger isomorph abgebildet wird. Im Grunde ist dies der gute alte Naturalismus in moderner Terminologie. Die intentionale Leistung des wahrnehmenden Subjekts muß aus einem solchen Ansatz heraus-

fallen, da sie überhaupt in keinem objektivistischen Denkmodell wiedergegeben werden kann."¹²⁾

Deren Unterschlagung allererst macht es möglich, Wahrnehmen als Akt der Klassifikation, nicht aber als Interpretation zu fassen, wenngleich das Wort 'wahrnehmen' schon darauf hindeutet: "Im 'wahr' erklingt das Urteilelement, im 'nehmen' die Aktivität des wahrnehmenden Subjekts. Wahrnehmen ist eigentlich schon ein Interpretieren."¹³⁾ Daß jegliche Wahrnehmung vorgängig subjektiv vermittelt ist, berechtigt gerade nicht zu dem Trugschluß, die Konstitution der Bewußtseinsinhalte jenseits des Subjekts in objektiven neurophysiologischen Prozessen anzusetzen, sondern fordert umgekehrt, den subjektiven Verstehenshorizont in die theoretische Reflexion selbst einzubeziehen, außerhalb dessen Wahrnehmung überhaupt nicht Wahrnehmung von einem und diesem Ding bzw. Erfahrung nicht Erfahrung von Dingzusammenhängen wäre. Zugleich gerät damit die assoziationalistischer Tradition entsprungene 'atomistische' Auffassung der Wahrnehmung ins Wanken, denn "es gibt nicht zuerst atomare Sinneseindrücke, die dann irgendwie zu Verstehenseinheiten zusammengesetzt würden. Vielmehr ist Verstehen das primäre, aufgrund wovon jede Kenntnisaufnahme von Momenten als Momente einer und derselben Sache bzw. eines Sachzusammenhangs erst möglich wird und aufgrund wovon wir Künftiges, das sich aktual noch nicht zeigt, als möglicherweise sich Zeigendes erwarten. Jede Kenntnisaufnahme - und d.h.: jede aktuelle Einzelerfahrung - geschieht von einem Vorverständnis her. Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnisaufnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnisaufnahmen hinausgreift, diesen transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes kennenlernen und von da aus weiter zu umfassenderen Erfahrungen fortschreiten, d.h. einen Gang haben."¹⁴⁾ Gleiches gilt auch für die weiterführenden Prozesse der Informationsverarbeitung, die Denkvorgänge als Gruppierung und Assoziation von Perzeptionsformen zu 'internen Außenweltmodellen' fassen möchten. Denn es gibt nicht zuerst Partialmodelle, die in der Folge zu Verstehenseinheiten, zu einem 'Weltbild' zusammengesetzt werden. Ihm

voraus liegt ein subjektiver Vorentwurf, von dem her Einzelmomente sich als Momente eines Sinnzusammenhangs erweisen. Alle Erfahrung ist daher von einem Vorausgriff gekennzeichnet, der zunächst nicht unbedingt ausdrücklichen Charakter haben muß. Doch vermag das Subjekt im Verlaufe des Erfahrungsprozesses sich kritisch - wenn auch niemals in Hegelscher Manier 'absolut' - darüber aufzuklären. Ist aber alles Lernen "faktisch schon von seinem eigenen Prius überholt, aufgrund dessen es Lernen ist"¹⁵⁾, dann ist die Setzung eines absoluten Anfangspunktes der Erfahrung in den von aller Subjektivität gereinigten Sinnesdaten schwerlich möglich. Die Objektivität der Erfahrung "ist auszumachen einzig dadurch, daß auf jeder geschichtlichen Stufe und jeder der Erkenntnis reflektiert wird sowohl auf das, was jeweils als Subjekt und Objekt sich darstellt, wie auf die Vermittlungen. Insofern ist Objekt tatsächlich, wie der Neukantianismus es lehrte, 'unendlich aufgegeben'."¹⁶⁾ Die empiristische Lerntheorie krankt an der Ausblendung der fundamentalen Vermittlungszusammenhänge. Nur dann nämlich ist es möglich, Lern- und Erfahrungsprozesse unmittelbar mit der Aufnahme und Verarbeitung von Reizen durch die Sinnesorgane anheben zu lassen. Soweit aber alles Lernen einen projektiven Vorentwurf impliziert, ist die Setzung eines vorverständisfreien Bewußtseins, ähnlich einer tabula rasa, ein Unding. "Die Suche nach einem 'ersten', vor-theoretischen Anfang führt, weil sie selber theoretisch verfährt, zu einem Anfang ohne Ende."¹⁷⁾

Daß menschliche Erfahrung immer schon interpretative Leistungen enthält, läßt die Rolle des Subjekts im Vermittlungsprozeß der Erfahrung hervortreten: "Das Prinzip der Erfahrung", so führt Hegel aus, "enthält die unendlich wichtige Bestimmung, daß für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei sein müsse, bestimmter, daß er solchen Inhalt mit der Gewißheit seiner selbst in Einigkeit und vereinigt finde."¹⁸⁾ Man mag Hegels Diktum, daß man bei seiner Erfahrung 'auch selbst dabei sein müsse', für trivial halten; keineswegs so selbstverständlich sind

die Konsequenzen: Wir erfahren niemals die Unmittelbarkeit des Gegebenen, denn dieses stellt sich immer schon als durch sein anderes, durch Subjektivität vermitteltes heraus. Die dialektische Tradition des Erfahrungsbegriffs weist die Trennung zwischen einer scheinbar unmittelbaren Aufnahme des Empirischen und dessen begrifflicher Erfahrung als unhaltbar zurück. "In der Erfahrung ist das Empirische nicht mehr unmittelbar, sondern selber schon begrifflich. In dem Maße, wie sich das Sinnliche so als geistig vermittelt erweist, wird die Erfahrung zur geistigen Erfahrung."¹⁹⁾ Die dialektische Bewegung der Erfahrung betrifft daher auch nicht einzig den Gegenstand, sondern immer auch die Formen der Vermittlung zum Subjekt, die Bildung seines Bewußtseins. Nach Hegel ist die Geschichte der Bildung des Bewußtseins von der Geschichte der Bildung der Welt nicht mehr zu trennen. "Diese dialektische Bewegung", so faßt Hegel in der 'Phänomenologie' den Zusammenhang, "welche das Bewußtsein in ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird."²⁰⁾ Wegen dieser 'ausübenden Bewegung' des Bewußtseins, die nicht nur den erfahrenen Gegenstand, sondern das erfahrende Bewußtsein selbst verändert, eignet dem dialektischen Erfahrungsbegriff eine besondere Bedeutung für den Bildungsprozeß. "Erfahrung", so lautet Bucks knappes Resümée, "ist die anfängliche und für alle weitere (begriffliche) Vermittlung grundlegende Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst, in der mich die Dinge überhaupt erst etwas angehen. Erfahrung meint: erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge und zugleich erste und grundlegende innere Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden."²¹⁾

Obwohl nun gerade Hegel die These von der Unmittelbarkeit als Grundlage der Erkenntnis demoliert, so läßt er doch - diese Einsicht wird im weiteren Verlauf des Kapitels entscheidend - den Begriff der Unmittelbarkeit nicht einfach fallen. Der bloße Triumph nämlich, das Unmittelbare sei durchaus vermittelt, rollt am Ende womöglich "hinweg über

das Vermittelte und erreicht in fröhlicher Fahrt die Totalität des Begriffs, von keinem Nichtbegrifflichen mehr aufgehalten, die absolute Herrschaft des Subjekts."²²⁾ Gegen solchen Totalitarismus des Begriffs hat sich Adorno zu Recht zur Wehr gesetzt. Daher insistiert er darauf: "Nicht ist jegliche als primär auftretende Erfahrung blank zu verleugnen Was am Objekt dessen vom Denken ihm auferlegte Bestimmung übersteigt, kehrt es dem Subjekt erst einmal als Unmittelbares zu; wo das Subjekt seiner selbst ganz gewiß sich fühlt, in der primären Erfahrung, ist es wiederum am wenigsten Subjekt. Das Allersubjektivste, unmittelbar Gegebene, entzieht sich seinem Eingriff. Nur ist solches unmittelbare Bewußtsein weder kontinuierlich festzuhalten, noch positiv schlechthin. Denn Bewußtsein ist zugleich die universale Vermittlung und kann auch in den *données immédiates*, welche die seinen sind, nicht über seinen Schatten springen. Sie sind nicht die Wahrheit. Idealistischer Schein ist die Zuversicht, aus Unmittelbarem als Festem und schlechterdings Erstem entspringe bruchlos das Ganze. Unmittelbarkeit bleibt der Dialektik nicht, als was sie unmittelbar sich gibt. Sie wird zum Moment anstatt des Grundes."²³⁾ Doch ist sie als dieses Moment unaufgebar. Als vermittelte Unmittelbarkeit, die sich auf allen Stufen des sich entfaltenden Bewußtseins erneut reproduziert, wird sie zum Signum der Offenheit des Erfahrungsprozesses.

Die 'innere Verhältnismäßigkeit' von Erfahrendem und Erfahrungsgegenstand allerdings, auf die der dialektische Erfahrungsbegriff abhebt, bildet die *crux* empirischer Lernforschung. Denn sie läßt sich schlechterdings nicht modellistisch veräußern - es sei denn, sie depriviert in objektivistischer Verflachung zur Funktion. So suchen denn Empiriker zur Simulation des 'Subjektspezifischen' menschlicher Erfahrung bei Trieb- und Motivationstheorien Zuflucht. Neben der Verarbeitung von Außenweltinformationen, heißt es dann, spielen noch Faktoren eine Rolle, die als Motive, Triebe, Spannungszustände, Wünsche usw. gekennzeichnet werden. Die subjektive Vermitteltheit von Erfahrung veräußert sich in

das funktionale Zusammenspiel interner und externer Faktoren. Vereinfacht ausgedrückt: Erfahrung verdankt sich spezifischen Stimulus-Situationen interner (Triebe, Motive) und externer (Signalkomplexe der Außenwelt) Art. Der so vorgestellten Genese menschlicher Erfahrung als Zusammenspiel funktionaler Bedingtheiten ermangelt indessen jener dialektische Begriff der inneren Vermitteltheit von Erfahrendem und Erfahrungsgegenstand, der in der objektivierenden Analyse lautlos untergegangen ist. Auf ihn aber ist zu insistieren, wenn der Erfahrungsprozeß als Bildungsprozeß begrifflich faßbar werden soll. Denn der Anspruch Hegelscher Philosophie zielt gerade darauf, "ebenso in ihren Erfahrungen von der Welt deutend des Geistes mächtig zu werden, wie in der Bewegung des Geistes die Erfahrung zu konstruieren."²⁴⁾

Dabei ist es nicht zufällig wiederum Hegel, der die Bedeutung negativer Erfahrungen im Erfahrungsprozeß herausgearbeitet hat. Erwächst auch jede Erfahrung aus einem vorgängigen Vorentwurf, so ist dieser doch zunächst noch unkritisch und dem Erfahrungsinhalt oft unangemessen. Der Erfahrungsprozeß ist daher auch immer der Prozeß des Gestaltwandels des Bewußtseins, dessen falsche Einsichten in den erfahrenen Sachverhalt die Enttäuschung negativer Erfahrungen produzieren. In solchen negativen Erfahrungen stellt sich aber nicht nur der Erfahrungsgegenstand anders dar, sondern das erfahrende Bewußtsein kehrt sich selbst im Zweifel um. Dabei geschieht nicht einfach das, "was unter Zweifeln verstanden zu werden pflegt, ein Rütteln an dieser oder jener vermeinten Wahrheit, auf welches ein gehöriges Wiederverschwinden des Zweifels und eine Rückkehr zu jener Wahrheit erfolgt, so daß am Ende die Sache genommen wird wie vorher. Sondern es ist die bewußte Einsicht in die Unwahrheit des erscheinenden Wissens, dem dasjenige das Realste ist, was in Unwahrheit vielmehr nur der nichtrealisierte Begriff ist Die Reihe seiner Gestaltungen, welche das Bewußtsein auf diesem Wege durchläuft, ist ... die ausführliche Geschichte des Bewußtseins selbst zur Wissenschaft."²⁵⁾ D. h., mit der Einsicht in die Unangemessen-

heit unserer anfänglichen, vermeintlich wahren Erfahrung machen wir zugleich eine Erfahrung über unsere bisherige Erfahrungsweise, wodurch sich nicht nur der Erfahrungsinhalt, sondern die Erfahrungsweise selbst qualitativ verändern. Das Subjekt der Selbstverwirklichung muß sich in der Anstrengung des Begriffs seiner unwahren Bewußtseinsgestalten entäußern. Daher impliziert Bildung die Erfahrung der Entfremdung und schmerzhaften Zerrissenheit. "Alle Momente der erfahrenen Welt verkehren sich 'eins im andern, und jedes ist das Gegenteil seiner selbst'."²⁶⁾ Gerade aber weil Bildung nicht unmittelbare Erfahrung ist, bedarf es jener Erfahrung der Entfremdung, in der das sich bildende Subjekt erfährt, daß die unmittelbaren Bande zwischen ihm und seinen Gegenständen zerrissen sind. Der Gestaltwandel des Bewußtseins ist daher nicht nur ein Gang "von einer unzuverlässigeren zu einer zuverlässigeren und kontrollierteren Weise der Erfahrung über gegenständliche Prozesse, sondern ein Umschalten von einer Art der Erfahrung zu einer neuen Art, welche die alte Art im ganzen reflektiert."²⁷⁾ In diesem Aufklärungsprozeß des Bewußtseins über sich selbst aber wird das Subjekt ein anderes. Empirische Lerntheorien - darauf verweist G. Buck - können dafür keinen Begriff beibringen. In ihnen bleibt Lernen am Zweck der Selbsterhaltung des 'Lernsystems' funktional ausgerichtet, d.h. Lernen soll im allgemeinen den Stand des instrumentellen Wissens erhöhen, gerade um dem Subjekt zu ermöglichen, dasselbe zu bleiben, das es ist. So faßt z.b. das 'law of effect', wie es Thorndike zuerst formulierte, Lernen bloß als zirkelhaftes Geschehen. Denn gelernt hat man am Irrtum nur insofern, als man die Verhaltensweise, die zu ihm geführt hat, verlernt und künftig vermeidet. Es ist die Erfahrung der gebrannten Kinder, die das Feuer nun scheuen. Die negative Erfahrung wird dabei nicht gefaßt als Umkehrung des Bewußtseins, in der man zur Besinnung über seine Erfahrung im ganzen kommt. "Der Erfahrene ist hier nicht zugleich einer, der sich mit den versteckten Motiven konfrontiert sieht, die ihn bei seinem Erfahrungserwerb geleitet haben."²⁸⁾ Die Grenze solcher pragmatistischer Lernkonzeptionen liegt entsprechend darin, daß

die Offenheit und Belehrbarkeit der Erfahrung stets auf dieselbe Ebene Bezug nimmt: "Nach der pragmatistischen Anschauung machen wir zwar immer wieder andere Erfahrungen, jedoch innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit: Die negative Erfahrung bezieht sich hier immer nur auf unser Umgehenkönnen mit den Dingen, das sie korrigieren hilft. Sie macht uns klüger, aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung, und d.h.: seiner selbst bewußt."²⁹⁾ Die Erfahrungen, auf die die empiristischen Lerntheorien abheben, bleiben der Geschichte der Subjekte selbst äußerlich. Sie werden nicht umkehrendes Moment und Motor ihrer inneren Bildungsgeschichte. In dieser Äußerlichkeit aber verraten sie das ursprüngliche methodologische Paradigma der Wissenschaftskonzeption, nach deren Bild empiristische Lerntheorien geformt werden: die methodisierte Erfahrung empirischer Wirklichkeitsbearbeitung. Gleich ihr betrifft das empiristische Lernarrangement mit seinen negativen Instanzen den Erfahrenden eigentlich nicht. Das Subjekt bleibt der invariante, letztlich auswechselbare Bezugspunkt äußerer Lernveranstaltungen. Eben dies ist die geheime Voraussetzung objektivierter Lehrverfahren, angefangen beim programmierten Lernen bis hin zum algorithmischen Lehralgorithmieren.³⁰⁾ Die Neutralität gegenüber dem lernenden Subjekt folgt der Regel analytischer Wissenschaftstheorie, Erfahrungen so zu objektivieren, daß ihnen keinerlei geschichtliches Moment mehr anhaftet. Das leistet das naturwissenschaftliche Experiment durch die Weise seiner Veranstaltung, die nicht auf subjektive Erfahrung, sondern auf intersubjektive Allgemeingültigkeit abzielt. Ihr Ideal ist, in überspitzter Umkehrung der Hegelschen Diktion, daß man bei seiner Erfahrung selbst nicht dabei sein müsse. Eben deshalb ist unter Hegels Begriff des 'Zweifels' etwas anderes zu verstehen, als was Empiriker unter 'Falsifikation' fassen. Negative Erfahrung ist keine Charakteristik, die in passender Weise beschreiben, was geschieht, wenn z.B. eine Hypothese durch das Experiment falsifiziert wird. "Die Hypothese formuliert eine bestimmte Erwartung, im Hinblick auf die die Erfahrungsinstanz mit einem einfachen, den Inhalt der Hypothese nicht weiter abwan-

delnden Ja (oder Nein) antwortet. Die positive oder negative Rückbeziehung der Erfahrungsinstanz auf die Hypothese besteht einfach im Bewußtsein der Existenz oder Nichtexistenz des bestimmten Sachverhalts.³¹⁾ Negative Erfahrung jedoch wird nur faßbar im Rückbezug auf das erfahrende Subjekt selbst, das im Erfahrungsprozeß ein anderes wird. Sie kollidiert mit dem fundamentalen Interesse an Bestandserhaltung der Erfahrungsinstanz, das die empirische Wirklichkeitsbearbeitung favorisiert. In diesem Sinn faßt noch Husserl die Enttäuschung einer Erwartungsintention als Störung des Ichs im System seiner Gewisheiten. Die Suche nach unmodalisierten Gewisheiten gilt ihm als Grundzug im allgemeinen Streben des Ichs nach Selbsterhaltung.³²⁾ Damit aber umreißt er exakt den Knotenpunkt bürgerlicher Subjektivität, ohne ihrer inwendigen Widersprüchlichkeit inne zu werden. Denn die radikalisierte Selbsterhaltung produziert den Wahn, alles, was dem Subjekt als 'draußen' erscheint, unter Kontrolle nehmen zu müssen. Ihr Ergebnis ist der kontrollierte, gänzlich durchrationalisierte Weg wissenschaftlicher Erfahrung, die kein Ding mehr als das gelten läßt, was es ist. Indem sie im Erfahrungsprozeß die Dinge vorgängig zurichtet, rettet sie das subjektive Bewußtsein vor seinem Untergang, den ihm die negative Erfahrung bereitet - und betrügt es so zugleich um seinen neuen Aufgang. Das Grundprinzip der Selbsterhaltung ist die festgehaltene Kontinuität. Ihr entspricht die Lernpsychologie mit der überkommenen Vorstellung einer progredierenden 'little-by-little nature of learning', mit der bis in kleinste Schritte zerhackten operanten Konditionierung, die den qualitativen Sprung versagt, auf den Hegels Bildungstheorie abzielt. Bildung aber ist ohne Diskontinuität nicht zu denken. Das stellt philosophiegeschichtlich nicht erst Hegel in Rechnung. Schon Kant faßt klar ins Auge, daß der Sprung, auf den es ankommt, "nicht mehr nur etwas am Rande noch Zugestandenes, sondern ein Postulat ist, wenn der Mensch seine eigenste Möglichkeit wahrnehmen will. Freiheit verwirklicht sich nur im Sprung; sie ist nichts als das Springen selbst. Kant selbst spricht zwar noch nicht vom Sprung der Freiheit, das tut erst Fichte. Der Kantische Aus-

druck für das diskontinuierliche Moment der Genesis der Moralität - des 'Charakters in seiner Denkungsart', den sich einer 'erworben haben' muß - ist 'Revolution'." ³³⁾

III

Kritische Bildungstheorie zielt auf diese inwendige Revolutionierung des Subjekts, seinen Sprung, der es vor dem Zerspringen nicht bewahrt. Wer ihm den Sprung vorenthält, storniert in eins den Bildungsprozeß selbst. Eben diese Unfähigkeit zum qualitativen Umschlag aber wächst in der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft an. Sie wird bewirkt durch den systematischen Entzug negativer Erfahrungsmomente aus dem Alltagsbewußtsein der atomisierten Individuen. Zu recht konstatiert Adorno eine veränderte Qualität innerhalb der Entfremdung selber: Durch trügende Ersatzerfahrung ist ihr das Fremde und Mittelbare, an dem das bildende Bewußtsein sich abarbeiten sollte, bereits in eine Unmittelbarkeit verzaubert. Sie verhindert, daß Erfahrung überhaupt noch stattfindet. In dieser Erfahrung verhinderter Erfahrung kann Bildung ein zweites Mal nur noch überleben, indem sie sich als entfremdete Entfremdung erfährt. ³⁴⁾ Wie schon Nietzsche das Unzeitgemäße als das einzig Zeitgemäße erkannte, ist auch für Adorno "der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde." ³⁵⁾ Das Charakteristikum der Halbbildung aber ist die Löschung der wahrnehmenden und erkennenden Differenziertheit im Subjekt. Der Halbbildung kommt das Fremde nicht mehr als das Fremde in den Blick, ebenso wie ihr die Fermente der Kritik und Opposition entzogen sind, die Bildung im 18. Jahrhundert gegen die etablierten Mächte noch in sich trug. Statt dessen wird der Halbgebildete von gesellschaftlichen "Systemen mit Schemata zur Bewältigung der Realität beliefert, welche an diese zwar nicht heranreichen, aber die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren." ³⁶⁾ Sie ersparen ihm den Gang der Erfahrung über den Weg des Zweifels und verhindern damit zugleich, daß das Bewußtsein überhaupt der befremdlichen Realität inne wird. Entsprechend

konstatiert Adorno eine auffällige Affinität des Bewußtseinsstandes der Halbbildung zu unbewußten, psychotischen Prozessen. "Psychose selbst ist die vom Subjekt bis ins Innerste zugeeignete objektive Entfremdung. Die kollektiven Wahnsysteme der Halbbildung vereinen das Unvereinbare: Sie sprechen die Entfremdung aus, sanktionieren sie, als sei's wie immer auch finsternes Geheimnis, und bringen sie scheinhaft nahe, trügende Ersatzerfahrung anstelle der zerfallenen."³⁷⁾ Wo ehemals einheitliche Erfahrung und verantwortungsbewußte Selbstbehauptung als Bildungsziele rangierten, ist die Inkohärenz und Zersplitterung auswechselbarer Informiertheit an deren Stelle getreten. Der Wandel wird vom anwachsenden gesellschaftlichen Druck, der auf den Individuen lastet, erzwungen. Je mehr diese dazu verhalten werden, sich in ihrer Ohnmacht und Schwäche mit dem zu identifizieren, was ihnen als objektive Macht gegenübertritt, um so mehr wächst der Zwang zu pathischer Projektion. Die Nähe zum Fremden und Unbekannten, aus der Erfahrung ihren Reichtum zieht, wird einbehalten von der archaischen Angst vor dem fremden 'Draußen', das als zu bezwingender und zu vernichtender Feind gegenübertritt. Der aktuelle Zerfall der Erfahrungsfähigkeit stellt sich in dieser Perspektive dar als Regression auf urgeschichtliche Formen der Wirklichkeitsbewältigung, deren entscheidende historische Differenzierungen gelöscht werden. Soll Bildung sich jedoch als gesteigerte Erfahrungsfähigkeit erweisen, sind gerade diese Differenzierungen von Belang.

Sie bestehen, kurz gesagt, in der historisch wachsenden Kontrollfähigkeit des Subjekts über seine Projektionen. Genau genommen ist "alles Wahrnehmen projizieren"³⁸⁾, d.h. ein subjektiv bestimmter Vorentwurf unter der Prämisse der Selbsterhaltung des Subjekts. Das hat - wie die "Dialektik der Aufklärung" nachzuweisen sucht - seinen wesentlichen Grund darin, daß die Zivilisation durch den objektiven Zwang zur Naturbeherrschung immer schon von Opfer und Entsagung bestimmt war, einer Lebensnot, die zwangsläufig zu pathischer Projektion um der Selbsterhaltung willen treibt.³⁹⁾

Der Projektionscharakter der Wahrnehmung bildet sich in der Urgeschichte der Menschheit unter dem Zwang zur Selbsterhaltung heraus: "Die Projektion von Eindrücken der Sinne ist ein Vermächtnis der tierischen Vorzeit, ein Mechanismus für die Zwecke von Schutz und Fraß, verlängertes Organ der Kampfbereitschaft, mit der die höheren Tierarten lustvoll und unlustvoll auf Bewegungen reagierten unabhängig von der Absicht des Objekts."⁴⁰⁾ Im Gang der Entwicklung der sich fortlaufend komplizierenden Gesellschaft bedarf es jedoch um der Möglichkeit des Zusammenlebens willen "steigen der Kontrolle der Projektion"⁴¹⁾. Der Einzelne "muß sie zugleich verfeinern und hemmen lernen. Indem er unter ökonomischem Zwang zwischen fremden und eigenen Gedanken und Gefühlen unterscheiden lernt, entsteht der Unterschied von außen und innen, die Möglichkeit von Distanzierung und Identifikation, das Selbstbewußtsein und das Gewissen."⁴²⁾ "Das Verhältnis zur Umwelt ist damit nicht mehr einsinnig in dem Sinn, daß auf das objektiv sich Zeigende wie auf ein Fremdes bloß reflexhaft reagiert wird. Vielmehr tritt der Einzelne in ein reflektiertes Verhältnis zur Objektivität. Dies geschieht dadurch, daß er das unmittelbar durch die Projektion der sinnlichen Eindrücke gestiftete Wahrgenommene in sich selbst als zugleich Eigenes und anderes reflektiert und beide Momente im Prozeß der Reflexion zueinander in wechselseitige Beziehungen setzt Solange das Subjekt 'die Außenwelt im eigenen Bewußtsein hat und doch als anderes erkennt', solange es sich in der Weise mit ihr verschränkt, daß es das unmittelbar Wahrgenommene in sich selbst als zugleich Eigenes und anderes reflektiert und beide Momente im Prozeß der Reflexion in wechselseitige Beziehung zueinander setzt, so lange ist die aufgrund der Differenz von Subjekt und Objekt, Innen und Außen unvermeidliche Projektion eine bewußte Projektion und als solche human."⁴³⁾ Daraus folgen erkenntnistheoretische Konsequenzen, die die Rolle der Einbildungskraft im Erfahrungsprozeß, die das objektivierende Denken allzugern eliminieren möchte, rehabilitieren. Die entsprechende Passage in der "Dialektik der Aufklärung" lautet: "Das Wahrnehmungsbild enthält in der Tat Be-

griffe und Urteile. Zwischen dem wahrhaften Gegenstand und dem unbezweifelbaren Sinnesdatum, zwischen innen und außen klafft ein Abgrund, den das Subjekt auf eigene Gefahr überbrücken muß. Um das Ding zu spiegeln, wie es ist, muß das Subjekt ihm mehr zurückgeben, als es von ihm erhält. Das Subjekt schafft die Welt außer ihm noch einmal aus den Spuren, die sie in seinen Sinnen zurückläßt: die Einheit des Dinges in seinen mannigfaltigen Eigenschaften und Zuständen; und es konstituiert damit rückwirkend das Ich, indem es nicht bloß den äußeren, sondern auch den von diesen allmählich sich sondernden inneren Eindrücken synthetische Einheit zu verleihen lernt In nichts anderem als in der Zartheit und dem Reichtum der äußeren Wahrnehmungswelt besteht die innere Tiefe des Subjekts. Wenn die Verschränkung unterbrochen wird, erstarrt das Ich. Geht es, positivistisch, im Registrieren von Gegebenem auf, ohne selbst zu geben, so schrumpft es zum Punkt, und wenn es, idealistisch, die Welt aus dem grundlosen Ursprung seiner selbst entwirft, erschöpft es sich in sturer Wiederholung. Beide Male gibt es den Geist auf."⁴⁴⁾

Diese Tendenz, den Geist aufzugeben und damit in eins der Erfahrungsfähigkeit verlustig zu gehen, eruieren Horkheimer und Adorno schon im frühen bürgerlichen Zivilisationsprozeß, dessen Fortschritt der Macht stets aufs neue die Anpassung an die Macht des Fortschritts erzwingt. In ihm trennt sich der Intellekt von der sinnlichen Erfahrung, um die sinnlich erfahrene Welt zu unterwerfen. Die Vereinheitlichung der intellektuellen Funktion, durch die die Herrschaft über die Sinne sich vollzieht, bedeutet aber nichts anderes als "Verarmung des Denkens so gut wie der Erfahrung ... Je komplizierter und feiner die gesellschaftliche, ökonomische und wissenschaftliche Apparatur, auf deren Bedienung das Produktionssystem den Leib längst abgestimmt hat, um so verärmerter die Erlebnisse, deren er fähig ist."⁴⁵⁾ Die Unterwerfung der Wissenschaften unter den gesellschaftlichen Bewertungszusammenhang eliminiert die Erfahrungsqualitäten. Das Denken, das die Dinge dem Gesetz seiner Zweckmäßigkeit

unterstellt, unterminiert sich selbst, indem es "die Erfahrung abschafft und auf ein System aus gleichsam reinen Begriffen, das der Verwaltung, zielt."⁴⁶⁾ Die Kritik dieses intellektuellen Purismus aber kann im Umkreis reiner Wissenschaftskritik nicht verharren. Denn erst die Analyse der ökonomischen Apparatur der Gesellschaft macht deutlich, daß das Absterben der Erfahrung letztlich zurückgeht auf den zeitfremd technifizierten Prozeß der Produktion materieller Güter. "Aus der industriellen Produktion verschwindet ... die konkrete Zeit. Mehr stets verläuft sie in identischen und stoßweisen, potentiell gleichzeitigen Zyklen."⁴⁷⁾ Dieser Bruch zwischen der subjektiven Zeiterfahrung und der chronometrischen Uhrzeit schlägt sich nieder als Dichotomie "zwischen der lebendigen Erfahrung und den vergegenständlichten und wiederholbaren Arbeitsprozessen."⁴⁸⁾ Ist aber nicht nur die Zeit derart aufgespalten, sondern sind es zudem die Arbeitsprozesse selber, so zerfällt mit der Einheit von Leben und Denken die Kontinuität der Erfahrung.⁴⁹⁾ Was die 'Negative Dialektik' als 'Entzeitlichung der Zeit'⁵⁰⁾ bestimmt, hat seinen Grund in der Mikrostruktur des technisch-maschinellen Umgangs mit den Dingen selber. Er bewirkt, daß "die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, durchs Gesetz der Immergleichheit ausgetrieben wird."⁵¹⁾ Das Absterben der Erfahrung wurzelt in der Serialität und Monotonie materieller Produktion, die auch noch die produktionsfernen Bereiche des Alltagslebens in seinen Bann schlägt. Dies aber berührt die Möglichkeit von Bildung unmittelbar, denn "die Bedingungen der materiellen Produktion selber dulden schwerlich jenen Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren, die vorweg kommuniziert werden. Damit geht es der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv."⁵²⁾

Der traditionelle Lebenszusammenhang zerfällt und mit ihm der an Gebrauchswerteigenschaften und Bedürfnisbefriedigung orientierte Objektbezug. Nichts anderes belegen die aktuellen Untersuchungen zum Alltagsbewußtsein bei Lefebvre und Leithäuser.⁵³⁾ Das Alltagsbewußtsein spaltet sich auf in einen von ökonomischen Nutzenkalkulationen beherrschten

Pragmatismus auf der einen und einen sekundären Animismus auf der anderen Seite. Das depositäre Bewußtsein - wie Leithäuser diesen Zustand anknüpfend an eine Begriffsbildung Freires⁵⁴⁾ nennt - schließt Bildungsprozesse aus. Im sich ausbreitenden Alltagsbewußtsein "sind die hermeneutischen Potenzen der alltäglichen Verständigung zwischen Subjekten verkümmert. An deren Stelle treten bloße Subsumtionen unter vorhandene Ordnungsschemata und die Reduktion neuer und unbekannter Situationen auf bekannte."⁵⁵⁾ Genauer müßte es heißen: Reduktion unbekannter Situationen auf vermeintlich bekannte. Denn die Vagheit des Subsumtionsrasters ist selbst noch Mittel der Realitätsabwehr. Das Alltagsbewußtsein verharret in relativ dauerhaften Thema-Horizont-Schemata, die eine Art apriorischen⁵⁶⁾ Charakter annehmen. Sie ordnen sich den Erfahrungen vor und selektieren die Realitätserfassung, um negative Erfahrungen systematisch auszublenden. Eine der Ausblendungsweisen besteht in der Unterstellung von Sinnübereinstimmung in tatsächlich divergierenden Interaktionssituationen. Die Vagheit des Subsumtionsrasters dient dabei als Klammer, um das Unvereinbare zu vereinbaren. Insgesamt tendiert das Alltagsbewußtsein dazu, Konflikte unter der Schwelle ihrer Thematisierbarkeit zu belassen. Seine Abwehrformen lassen sich kurz folgendermaßen umreißen: "Schwächung der Thematisierungschance des Konflikts, die wir als Harmonisierung auffassen; Löschung der Thematisierungschance des Konflikts, die wir als Nivellierung bezeichnen; Verlagerung der Thematisierung außerhalb des Thema-Horizont-Schemas; Exterritorialisierung des Konflikts, sei es in der Form des Nicht-Betroffensein-Wollens, der Feindbild- oder Sündenbockkonstitution."⁵⁷⁾ Die Reduktion von Unbekanntem auf Bekanntes, das aber nur vage bekannt ist, läßt sich als eine Art Schicksalsmanagement begreifen, zu dem sich die Individuen bei steigender Undurchsichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse flüchten. Die Erfahrungsweise ordnet sich dabei tendenziell den Formen der Produktion unter: Sie wird stereotypisiert, in Segmente und Raster aufgesplittert. Sie beginnt - gerade so wie es Adornos autobiographische Kriegserfahrung berichtet - gewissermaßen in je-

der Phase wieder von vorn: "Das Leben hat sich in eine zeitlose Folge von Schocks verwandelt zwischen denen LÖcher, paralyisierte Zwischenräume klaffen."⁵⁸⁾ Nicht zufällig reproduziert die Kulturindustrie in einer Unzahl von Kriegs-, Horror- und Science-fiction-Filmen diesen 'Erfahrungstypus', der sich stets als verhinderte Erfahrung ausweist. Sein Kennzeichen ist der Verlust historischer Kontinuität. Um die völlige Desorientierung der Individuen zu vermeiden, tritt an die Stelle synthetisierter Erfahrungen, die allererst Tradition stiften, das Klichée. Die zerfallenen Erfahrungsmomente werden einer Art Registratur unterzogen und zu Stereotypen gebündelt.⁵⁹⁾ Diese Stereotypie, die mit einem Terminus J.F. Browns besser als Stereopathie⁶⁰⁾ zu bezeichnen wäre, schließt sich bruchlos zusammen mit der verwalteten Welt. Sie kennzeichnet in besonderem Maße den 'manipulativen Typus', wie die empirische Studie über den 'autoritären Charakter', die das Frankfurter Institut für Sozialforschung vorlegte, dieses Verhaltenssyndrom nennt. "Starre Begriffe werden zu Zwecken statt zu Mitteln, und die ganze Welt ist in leere, schematische, administrative Felder eingeteilt. Objekt-Kathexis und emotionelle Beziehungen fehlen fast ganz."⁶¹⁾ Solche automatisch-stereotypen Reaktionsmuster, solche kollektiven Klichées arbeiten nach einem kurzfristigen Angstvermeidungsprinzip. Sie zielen auf eine kompensatorische Stärkung des narzißtischen Gleichgewichts, indem angsterzeugende Inhalte vom Bewußtsein ferngehalten werden. Die Stereopathie der Erfahrung erzeugt die trügerische Hoffnung, die Welt 'im Griff' zu haben. Tatsächlich aber schottet sich das Alltagsbewußtsein von der erfahrbaren Welt ab. Der soziale Lebenszusammenhang verwandelt sich zunehmend in eine Kette "autistischer Milieus".⁶²⁾ Diese sind charakterisiert durch einen Regressionsdruck, der die aktuelle lebensweltliche Einstellung, die differenzierte Objektbeziehung, die Wahrnehmung der Vielfalt und Fülle der Eigenschaften von Menschen und Dingen abbaut, tendenziell auf infantile Erfahrungsmuster reduziert. "Erfahrung strukturiert sich weniger durch intellektuelle, ästhetische und emotionale (affektgebildete) Verar-

beitungsmodi, als durch 'Übertragungen' infantiler Denk-, Wahrnehmungs- und Interaktionsfiguren."⁶³⁾ Die Regression geht einher mit einem Verlust an Objektkonstanz und Objektivierungsfähigkeit. An deren Stelle tritt das Prinzip der 'Allmacht des Gedankens' - ein Rest jener frühen Entwicklungsphase, in der die Objekte der Außenwelt noch als Teile des Selbst wahrgenommen wurden. Die Reduktionsmechanismen des Alltagsbewußtseins sind auf diesem Hintergrund als Abwehrmechanismen eines kollektiven Narzißmus zu begreifen, den schon Adorno als pathologischen Kern der Halbbildung dechiffrierte.⁶⁴⁾

Von daher gewinnt die aktuelle Narzißmusdebatte für eine kritische Bildungstheorie ihre besondere Relevanz. Der narzißtische Sozialisationstyp, den Trescher als die "neue Formgebung des 'autoritären Charakters'"⁶⁵⁾ begreift, ist der adäquate Nährboden einer Halbbildung, die nicht die Vorstufe von Bildung, sondern deren Konterpart ist. Dabei realisiert sich der narzißtische Strukturdefekt nicht als bloße Zerstörung von Subjektivität, sondern als paßgerechte Nivellierung. Die Dispositionen zur Bewältigung der Realität sind intakt, soweit sich verdinglichte Interaktionsstrukturen korrekt bilden, die instrumentales Handeln in eingegrenzten Bereichen reflektierbar machen; sie sind jedoch zugleich beschädigt, weil sie Kreativität, Spontaneität und Einbildungskraft, kurz: die subjektive Basis differenzierter Erfahrung blockieren. An ihre Stelle treten primär-narzißtische Wirklichkeitsbearbeitung und magische Praktiken, wie sie die Comics der Superhelden im Extrem vorführen. In millionenfacher Auflage bieten sie Anreiz zur Reproduktion früher Verschmelzungs- und Identifikationsprozesse mit der omnipotenten, archaischen Macht des Superman. Natürlich wird keiner der Leser behaupten, Superman zu sein, eher ist das Gegenteil anzunehmen: "Was in den Comics der Superhelden deutlich dargestellt wird, ist die Erfahrung und Wahrnehmung der Realität als willkürliche und existentielle Bedrohung, der nur dadurch zu entgehen ist, daß sich die Menschen unter archaische, unvorstellbare und unkontrol-

lieberbare Mächte beugen und sich dem omnipotenten primär-narzißtischen Objekt unterwerfen, von dem sie Sicherheit und Schutz erhoffen."⁶⁶⁾ Die vermutete Wahrheit dieser Comics ist, daß sie Abbilder der vorzeitlichen pathischen Projektion liefern, zu der die gegenwärtigen Verhältnisse wieder drängen.⁶⁷⁾ Die reflektierte Projektion, in der sich das Subjekt die Objektivität konstruktiv aneignet und in sich selbst eigens neu reproduziert, geht ihres reflexiven Charakters verlustig. Die Projektion des Ich, das nunmehr zum beziehungslosen Punkt erstarrt, wird wieder pathisch, so daß ihm das andere als ganz Fremdes, als zu bezwingender und zu vernichtender Feind gegenübertritt. "In der Erkrankung des Individuums wirkt der geschärfte intellektuelle Apparat des Individuums wieder als das blinde Feindwerkzeug der tierischen Vorzeit, als das bei der Gattung er gegen die ganze übrige Natur zu funktionieren nie aufgehört hat."⁶⁸⁾ Die narzißtische Wut, die die archaische Regression freizusetzen vermag, rührt dabei nicht mehr aus ödipalen Über-Ich-Ängsten, sondern stammt aus tieferen Schichten der Ontogenese: aus der frühkindlichen Angst vor der drohenden Vernichtung des Selbst. Entsprechend unkontrollierter und psychotischer tritt sie hervor. Durch keine Selbstbesinnung des Geistes gehemmt, kann das Ich seine Wut über die eigene Ohnmacht und Versagung wieder ungehemmt in die Welt projizieren. "Das Objekt der Wut, daß die narzißtische Kränkung auslöst, ist nicht böse und deshalb anders, sondern es ist böse und bedrohlich, weil es anders ist."⁶⁹⁾ Erst diese innerpsychische Veränderung aggressiver Dispositionen im Subjekt gibt Hinweise zur Erklärung des irrsinnigen, rational geplanten Mords, wie er an Millionen Juden geschah. Die entsprechende Konsequenz der nun schon fast klassischen Antisemitismus-Analyse von Horkheimer/Adorno lautet daher: "Der faschistische Antisemitismus muß sein Objekt gewissermaßen erst erfinden. Die Paranoia verfolgt ihr Ziel nicht mehr aufgrund der individuellen Krankengeschichte des Verfolgers. Zum gesellschaftlichen Existential geworden, muß sie es vielmehr im Verblendungszusammenhang der Kriege und Konjunkturen selbst setzen."⁷⁰⁾ Und sie setzt auch nach Auschwitz ihr Ziel

immerfort aufs neue.⁷¹⁾ Faschistisch ist daher nicht allein der Antisemitismus, faschistisch ist die gesellschaftlich heraufbeschworene Wiederkunft der pathischen Projektion, faschistisch ist die Löschung der Differenziertheit im Subjekt, der Übergang von Erfahrung in Stereopathie. Sind also "Bildung und Differenziertheit ... eigentlich dasselbe"⁷²⁾, so lassen deren Surrogate wie das Klichée oder die - zu losen Konglomeraten gebündelten - 'Tickets' beides nicht mehr zu. Sie haben die objektive Funktion, das Ich in seiner Ohnmacht seiner vermeintlichen Macht zu versichern. Und sie gewinnen gerade deshalb weitreichende Gewalt über das Bewußtsein der Einzelnen, weil diese sie, obgleich heteronom vorgegeben, blind ergreifen müssen, um sich in der anonymen Gesellschaft zurechtzufinden. Objektive Kriterien für die Auswahl solcher 'Tickets' kann es im bewußtlosen Zustand nicht geben. Jede Wahl ergriffe ohnehin das Falsche, obgleich im Warenhaus der Bewußtseinsindustrie unterschiedliche Modelle feilgeboten werden. Da gibt es kommunistische und faschistische, traditionelle und progressive Tickets.⁷³⁾ Mögen sich die "psychologisch Humaneren" auch vom progressiven Ticket angezogen fühlen, der sich ausbreitende Verlust der Erfahrung verwandelt auch seine Anhänger "am Ende in Feinde der Differenz. Nicht erst das antisemitische Ticket ist antisemitisch, sondern die Ticket-Mentalität überhaupt."⁷⁴⁾

IV

Die Löschung der inneren Differenziertheit im erfahrenden Subjekt, seine 'Wut auf die Differenz', wird zum entscheidenden Knotenpunkt psychologischer wie bildungstheoretischer Analysen. Denn ihre Extinktion steht gegen das Offene des Erfahrungsprozesses, gegen das von keiner Instanz Vorentschiedene der Erfahrung selbst. Dagegen sichert sich Halbbildung durch einen Kunstgriff ab: Sie stellt Pseudo-Orientierung in einer entfremdeten Welt her, indem sie ihre negativen Aspekte vollständig klassifiziert, das Unbekannte zwanghaft auf vermeintlich Bekanntes reduziert. Diese Zwanghaftigkeit ist das psychologische Äquivalent dessen, was die Gesellschaftstheorie Verdinglichung nennt.⁷⁵⁾ "Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewis-

sermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es irgend möglich ist, die anderen den Dingen gleich." ⁷⁶⁾ Die bekannten Untersuchungen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zum autoritären Charakter haben dafür aufschlußreiches Material zusammengetragen. Zahlreiche Biographien belegen, daß die stereopathischen, erfahrungsunfähigen "Charaktere durchweg in ihrer Kindheit, sei es durch einen strengen Vater, sei es durch Mangel an Liebe 'gebrochen' wurden und - um überhaupt seelisch weiterleben zu können - ihrerseits wiederholen, was ihnen selber einmal widerfuhr." ⁷⁷⁾ Für narzißtische Syndrome, die gegenwärtig Platz greifen, sind wohl andere biographische Umstände in Rechnung zu stellen - sie können u.U. durch ein Übermaß an mütterlicher Zuwendung entstehen, aus dessen Fixierung das Kind sich nicht mehr zu befreien weiß - doch ist der pathologische Effekt in noch schärferem Maße aufweisbar. In beiden Fällen wird die Fähigkeit, überhaupt lebendige Erfahrung zu machen, an der Wurzel angegriffen. Dem ist durch bloßen aufklärerischen Appell allein nicht mehr beizukommen. Denn der Appell rechnet mit einer reflexiven Differenziertheit im Subjekt, die der Verfall von Subjektivität tendenziell unterläuft. Um also die Individuen im Ernst zu verändern, genügt es beileibe nicht, "sie zu belehren oder ihnen andere Überzeugungen beizubringen, sondern es gilt, bei ihnen durch tiefgreifende erzieherische Prozesse die Fähigkeit zu bilden oder wiederherzustellen, ein spontanes und lebendiges Verhältnis zu Menschen und Dingen zu gewinnen." ⁷⁸⁾ Die Analyse veränderter Erfahrung führt so die Konsequenz herauf, daß Stereotypie durch Erfahrung alleine nicht korrigierbar ist, wenn nicht zugleich die Fähigkeit restituiert wird, überhaupt Erfahrungen zu machen.

Dazu aber reicht es nicht hin, in einer Art umgekehrtem Kurzschluß das Heil von einer Rücknahme jener Instanzen zu erwarten, die die Brechungen, Verletzungen und Verstümmelungen der frühen Kindheit produzieren. Am Beispiel des Autoritätsproblems etwa läßt sich die Dialektik von Herrschaft und Freiheit im Bildungsprozeß anschaulich aufweisen: ⁷⁹⁾ Tat-

sächlich ist keine Autorität "zu verherrlichen und festzuhalten"⁸⁰⁾, doch liefe ihr völliges Verschwinden auf eine Schwächung des Ichs hinaus, die die Erfahrungsfähigkeit untermiinierte. Ohne Zweifel bedarf es "zur Bildung ... der Liebe"⁸¹⁾, doch hat Adorno zugleich stets davor gewarnt, daraus eilfertige pädagogische Schlüsse zu ziehen: "Man möchte meinen, je weniger in der Kindheit versagt wird, je besser Kinder behandelt werden, um so mehr Chance sei. Aber auch hier drohen Illusionen. Kinder, die gar nichts von der Grausamkeit und Härte des Lebens ahnen, sind, einmal aus dem Geschützten entlassen, erst recht der Barbarei ausgesetzt."⁸²⁾ Um sich gegen die Härte des Lebens behaupten zu können, müssen Kinder jene innere Festigkeit entwickeln, für die die familiäre Autorität das äußere Modell abgeben kann. Diesen Zusammenhang unterstreichen Ergebnisse einer Studie des Instituts für Sozialforschung über das Vorurteil bei Kindern.⁸³⁾ Im Gegensatz zu entsprechenden Daten Erwachsener, die eine hohe Korrelation zwischen Nonkonformismus und Vorurteilsfreiheit ergaben, erwiesen sich sogenannte 'brave' Kinder, die etwa der Schule wenig Widerstand entgegensetzten, später als die Vorurteilsfreieren. Das unerwartete Ergebnis findet eine plausible Erklärung im innerpsychischen Mechanismus verinnerlichter Autorität. Es zeigt, daß "eben die Kinder, denen es gelungen ist, die Autorität zu verinnerlichen, ... dadurch befähigt (sind), später als Erwachsene selbständig zu denken und zu handeln, auch im Widerspruch zu geltender Autorität ..." ⁸⁴⁾ Wenngleich sich Autonomie auch nur in der schmerzhaften Ablösung von der zuvor notwendig verinnerlichten Autorität entwickelt, so bleibt doch Autorität als genetisches Moment dem Prozeß der Mündigkeit vorausgesetzt. Dieser ontogenetische Entwicklungsprozeß hat ohne Zweifel seine menschheitsgeschichtliche Parallele. Der Aufstieg des Bürgertums zur Macht verläuft notwendig über den souveränen Herrscher, an dessen schrankenloser Autorität es das Bild seiner eigenen Autonomie abarbeitet. Seine Befreiung bleibt gekettet ans verinnerlichte Prinzip der Herrschaft, die in ihm zugleich den gesellschaftlichen Zwang perpetuiert. "Furchtbares hat die Menschheit sich antun müs-

sen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter der Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt." ⁸⁵⁾ Dieses Furchtbare findet jedoch keine Legitimation; es verfällt der Kritik, die sich zugleich trotz allem der Illusion entschlägt, das Kind vor diesem Prozeß zu schützen, es gar ganz aus ihm heraushalten zu können. Das Ich der Erfahrung bildet sich durch die vielfachen Verwundungen hindurch, mit denen sich die Gesellschaft ins Individuum eingräbt. Fast könnte man den Charakter "ein System von Narben nennen" ⁸⁶⁾, mit dem die Gesellschaft den Einzelnen ihr Zeichen aufdrückt. Doch ist das identische Ich nur insoweit Moment des Erfahrungsprozesses, als es vorbereitet, was es im Erfahrungsprozeß schließlich überschreitet. Gelungene Erfahrung schließt die Verflüssigung jenes festgehaltenen Ichs ein, seine Hingabe an die Dinge, in denen es erlischt. Daher rührt der innere Widerspruch eines jeden Erfahrungsprozesses: Er bedarf der Konsistenz und Widerstandskraft des gereiften Ichs, das damit zugleich jedoch an Plastizität und Zartheit der Erfahrungsfähigkeit verliert, über die jedes einigermaßen behütete Kind noch verfügt. Erst in einer ebensowenig blinden wie unterdrückten Natur könnte sich die unendliche Möglichkeit von Erfahrung entfalten. Sie wäre dort, wo die Wahrnehmung der Welt "mit aller Reflexion und Bewußtheit des Erwachsenen so undeformiert ... wie am ersten Tage" ⁸⁷⁾ gesehe.

Damit Erfahrung gelingen kann, muß sie sich einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben und andererseits subjektiv doch wieder ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen aufbringen, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen überhaupt etwas aufleuchten zu sehen. Erfahrung impliziert zugleich die Wachheit und Reflexionsfähigkeit eines erstarkten Ichs, wie auch die Nähe und Naivität gegenüber den Dingen, wie sie Kindern vielleicht noch zukommen mag. Der kollektive Narzißmus aber, den Adorno als psychopathischen Kern der Halbbildung entziffert, bringt beides nicht mehr auf. Er verdrängt die zunächst

fremden, unbekannten Erfahrungsinhalte und wehrt sie ab oder - was auf das gleiche hinausläuft - überwältigt sie und richtet sie für seine Zwecke zu. Der Halbgebildete betreibt angestrengte Selbsterhaltung ohne Selbst und bringt sich gerade so um jene Selbstbesinnung, die vom Subjekt abzieht, um die Aufmerksamkeit ganz auf die Sache zu konzentrieren. In der Selbstbesinnung nimmt sich das Subjekt zurück, sucht es "alle Innervation und Erfahrung in die Betrachtung der Sache hinein(zu)nehmen, um, dem Ideal nach, in ihr zu verschwinden."⁸⁸⁾ Damit ist sie der Konterpart des unmittelbaren Interesses des Subjekts, das unreflektiert nach außen schlägt, nach außen sich betätigt und nach außen seine Interessen verfolgt. Als Negation blinder Aktivität, die sich des fremden Draußen bemächtigt, erfüllt sich Erfahrung jedoch nicht in passiver Rezeptivität. Am ehesten wäre sie als erweiternde Konzentration zu fassen. "Indem sie ihre Sache, und sie allein, visiert, gewahrt sie in ihr, was übers Vorgedachte hinausgeht und damit den fixierten Umkreis der Sache sprengt."⁸⁹⁾ Das Denken, das die Konzentration auf die Sache fordert, zielt daher nicht auf komperative Verallgemeinerung, sondern darauf, das aufzulösen, was die Erfahrung daran hindert, dem Objekt ohne Vorbehalte sich zu überlassen. Erfahrung in diesem Sinn ist "vermittelte Unmittelbarkeit"⁹⁰⁾, die, wenn sie gelingt, sich auf jeder Stufe des Bewußtseins erweitert neu reproduziert. Ihr Kennzeichen ist eine unnaive Naivität: "Die Möglichkeit von Erfahrung selbst und die, auf Neues anzusprechen, sind identisch. Hätte der Begriff der Naivität noch einen legitimen Sinn, so wäre es diese Fähigkeit."⁹¹⁾ Doch ist solche Naivität nicht unkritisch zu haben. Naivität als vermittelte Unmittelbarkeit bleibt der Gegenspieler aller prima philosophia. Die Kritik an der reflexionslosen Naivität der Phänomenologie, die 'zu den Sachen selbst' gelangen will, gehört für Adorno zur 'Moral des Denkens', ohne daß daraus die bündige Verpflichtung zur Unnaivität abzuleiten wäre. Aus der Dialektik einer "auf allen Stufen sich entfaltenden Wechselseitigkeit von Unmittelbarkeit und Vermittlung."⁹²⁾ ergibt sich eine widersprüchliche Konfiguration von Naivität und Unnaivität. Und erst innerhalb dieser Kon-

figuration läßt sich nicht allein das kritische Potential der Erfahrung gegenüber Naivität, sondern umgekehrt auch das kritische Potential der Naivität gegenüber der Erfahrung erkennen. Naivität ist stets Ziel, nicht aber Ursprung des Erfahrungsprozesses. Die bürgerliche Sehnsucht nach dem Naiven verkennt gerade diesen Sachverhalt. Sie möchte bei der vorgeblich reinen Unmittelbarkeit der Dinge verharren. Doch führt zu ihr nur ein Moment im Erfahrungsprozeß, das über reine Unmittelbarkeit hinausgeht. Daher gilt: "Sobald Naivität als Standpunkt bezogen wird, existiert sie bereits nicht mehr."⁹³⁾ Letztlich zielt alle Naivität darauf, das Denken unablässig an der Erfahrung der Sache zu erneuern, Widerstand zu leisten gegen das Vorge dachte, dagegen, die Erfahrung von der Sache im Begriff der Sache aufgehen zu lassen. Solches Denken fordert Zivilcourage.⁹⁴⁾ "Nietzsches Pathos wußte das. Seine imperialistisch abenteuernde Parole vom gefährlichen Leben wollte im Grunde wohl eher: gefährlich denken; den Gedanken anspornen, aus der Erfahrung der Sache heraus vor nichts zurückzuschrecken, von keinem Convenu des Vorge dachten sich hemmen zu lassen."⁹⁵⁾ Naivität der Erfahrung gelingt erst dort, wo die Differenz zwischen dem Inbegriff des erfahrenen Sachverhalts und dem Nichtbegrifflichen der Sache selbst den Erfahrenden in Bewegung hält. Sie öffnet ihn dafür, die Sache ankommen zu lassen. Was dabei "Sache selbst heißen mag, ist nicht positiv, unmittelbar vorhanden. Wer es erkennen will, muß mehr, nicht weniger denken als der Bezugspunkt der Sythesis des Mannigfaltigen, der im tiefsten überhaupt kein Denken ist. Dabei ist die Sache selbst keineswegs Denkprodukt, vielmehr das Nichtidentische durch die Identität hindurch. Solche Nichtidentität ist keine 'Idee'; aber ein Zugehängtes. Das erfahrende Subjekt arbeitet darauf hin, in ihr zu verschwinden."⁹⁶⁾

"In der Sache wartet das Potential ihrer Qualitäten..."⁹⁷⁾ seine Aktualisierung braucht die ganze Spontaneität des rezipierenden Subjekts. Je mehr indessen seine Reaktionsweisen als bloß subjektive verpönt werden, um so mehr geht der Erfahrung die qualitative Bestimmtheit der Sache verloren. Jen-

seits aller positivistischen Selbstbeschränkung, der das subjektive Moment im Erfahrungsprozeß stets als Verunreinigung reiner Objektivität erscheint, braucht Erfahrung die volle Präsenz des Subjekts. "Im schroffen Gegensatz zum üblichen Wissenschaftsideal bedarf die Objektivität dialektischer Erkenntnis nicht eines Weniger, sondern eines Mehr an Subjekt."⁹⁸⁾ Die 'Wendung aufs Subjekt', die kritische Theorie mit diesen Worten vollzieht, arbeitet der Ausdünnung des Erkenntnisgegenstandes zum nackten Sinnesdatum entgegen. Denn nur "in der Vermittlung, in der das nichtige Sinnesdatum den Gedanken zur ganzen Produktivität bringt, deren er fähig ist, und andererseits der Gedanke vorbehaltlos dem übermächtigen Eindruck sich hingibt, wird die kranke Einsamkeit überwunden, in der die ganze Natur befangen ist."⁹⁹⁾ Erfahrung zielt auf Kommunikation des erfahrenden Subjekts mit der Sache; sie gelingt nur als intensive Vermittlung von Subjekt und Objekt. Denn Ort der Wahrheit ist das Sich-durch-einander-Produzieren von Subjekt und Objekt. Gerade deshalb ist deren künstliche Trennung und Vor- und Unterordnung von Übel. Stets wird dabei Subjekt wie Objekt Gewalt angetan: Das eine Mal soll Objekt sich entäußern als Residualbestimmung nach Abzug von Subjekt. Seine Wahrheit erscheint als abstrakter Rest, der 'übrig bleibt', nachdem die subjektiven Unkosten seines Entstehungsprozesses, gleichsam der Lohn der Arbeit, wieder abgezogen wird. Ob dabei nicht die Substanz der Erfahrung, nämlich Fülle und Bewegtheit ihres Gegenstandes, abgeschnitten wird, ist einem Bewußtsein gleichgültig, das am Besitz des Unveränderlichen das Surrogat der Erfahrung hat.¹⁰⁰⁾ Das andere Mal wird das erkenntnispraktisch diffamierte Subjekt theoretisch erhöht zum Konstituens von Objekt. Doch auch der transzendental-philosophische Primat des Subjekts vor dem Objekt ignoriert deren dialektische Vermittlung und stellt das Konstitutionsproblem - gerade darauf hebt Adornos Kant-Kritik ab - auf den Kopf. Denn die Festigkeit und Invarianz des transzendentalen Bewußtseins, "welche der Transzendental-Philosophie zufolge die Objekte erzeugt, wenigstens ihnen die Regel vorschreibt, ist die Reflexionsform der im gesellschaftlichen Prozeß objektiv vollzogenen Verdinglichung der Menschen ... Das philoso-

phische Konstitutionsproblem hat sich spiegelbildlich verkehrt; in seiner Verkehrung jedoch drückt es die Wahrheit über den erreichten geschichtlichen Stand aus; eine Wahrheit freilich, die durch eine zweite Kopernikanische Wendung theoretisch wieder zu negieren wäre."¹⁰¹⁾ In der anvisierten 'zweiten Kopernikanischen Wendung' erfüllt sich die 'Wendung aufs Subjekt' gerade dadurch, daß sie den Vorrang des Objekts bestätigt. Doch meint 'Vorrang des Objekts' gerade nicht die alte und von Kants Kritik längst überholte *intentio recta* als das hörige Vertrauen auf die so seiende Außenwelt. Das Objekt, von dem Adorno spricht, "ist so wenig subjektloses Residuum wie das vom Subjekt Gesetzte."¹⁰²⁾ Als in Wahrheit Nichtidentisches gerät seine subjektive 'Konstitution' stets zur Deformation, die das Objekt dem Subjekt ferner, nicht näher rückt: "Eher als konstitutiv ist die subjektive Vermittlung der Block vor der Objektivität."¹⁰³⁾ Dagegen setzt Adorno den Vorrang des Objekts, der sich jedoch im Erkenntnisprozeß nicht von selbst durchsetzt, sondern nur, indem das Subjekt ihm beisteht: in der Abwehr der Gewalt, mit der das Subjekt sich des Objekts gemeinhin bemächtigt. "Die Anstrengung von Erkenntnis ist überwiegend die Destruktion ihrer üblichen Anstrengung, der Gewalt gegen das Objekt. Seiner Erkenntnis nähert sich der Akt, in dem das Subjekt den Schleier zerreißt, den es um das Objekt webt."¹⁰⁴⁾ Der Vorrang des Objekts realisiert sich als Negation, indem es beständig die Kategorien verflüssigt und in Bewegung hält, mit denen das Subjekt der Erkenntnis die Sache überspinnt. Das Objekt als das Nichtidentische bleibt so der permanente Stachel im Fleisch identifizierender Rationalität. Seine negativen Implikationen hat Adorno in einem späten Aufsatz präzise gefaßt: "Der Vorrang von Objekt ist die *intentio obliqua* der *intentio obliqua*, nicht die aufgewärmte *intentio recta*, das Korrektiv der subjektiven Reduktion, nicht die Verleugnung eines subjektiven Anteils."¹⁰⁵⁾

Die idealistische Prämisse, daß die konkreten Bestimmungen dem Objekt von außen bloß auferlegt seien, gilt nur unter dem unerschütterlichen Glauben an den Primat der Subjektivität. Doch sind deren Formen nicht ein der Erkenntnis Letz-

tes. "Was in der Kantischen Deduktion der Kategorien am Ende nach seinem eigenen Geständnis zufällig 'gegeben' bleibt: daß die Vernunft über jene und keine anderen Stammbegriffe verfüge, das schreibt sich her von dem, was die Kategorien, Kant zufolge, erst stiften wollen."¹⁰⁶⁾ Sie sind selbst schon Produkt von Erfahrung, daher auch im Fortgang der Erfahrung zu durchbrechen.¹⁰⁷⁾ "Die Schlüsselposition des Subjekts in der Erkenntnis ist Erfahrung, nicht Form Subjekt ist das Agens, nicht das Konstituens von Objekt."¹⁰⁸⁾ Gerade das hat Konsequenzen fürs Verhältnis von Theorie und Praxis. Denn Objektivität findet ihr letztes Maß nun nicht mehr im bloßen Falsifizieren behaupteter Thesen nach geregeltem methodologischem Prüfverfahren, sondern sie bedarf der "Insistenz auf ungesteuerte subjektive Erfahrung"¹⁰⁹⁾, um sich, wie es Hegel wollte, dem Objekt mit aller Freiheit zu überlassen. Weder ist die Erfahrung des Subjekts als reglementiert, noch die des Objekts als determiniert zu denken. An der Emanzipation des Subjekts von den Verengungen objektivierender Methodologie hängt Erkenntnis ebenso, wie doch umgekehrt gilt: Die spontane Reaktion des Individuums ist kein Letztes, das verbindliche Erkenntnis garantierte. "Bedarf es deshalb der Theorie, so widerstreitet diese doch in ihrer Äußerlichkeit ebenso der Erfahrung, wie Erfahrung in ihrem subjektiven Bannkreis verkümmerte."¹¹⁰⁾ Aus diesem Grunde lehnt es Adorno ab, den Widerstreit von Theorie und Erfahrung nach der einen oder anderen Seite hin bündig zu entscheiden. Der Widerstreit ist wahrhaftig eine Antinomie, die es so auszutragen gilt, daß sich die konträren Elemente wechselseitig durchdringen.¹¹¹⁾ Es gibt keine stichhaltige Erfahrung, die nicht vermittelt wäre durch - oft unartikulierte - theoretische Konzeptionen, wie umgekehrt keine theoretische Konzeption etwas taugt, die nicht in ungegängerter Erfahrung fundiert ist.¹¹²⁾

Erfahrung steht gegen den absoluten Primat einer Methodologie, deren Verengungen nur zu oft auf Kosten der Sache selbst gehen. Wird aber die Objekterfahrung durch methodologische Präparation immer auch beschnitten, dann gibt es

keinen 'Königsweg der Erfahrung'. Alle Unterrichtskonzeptionen, die die Begegnung von Schüler und Sache so weit durchzuerationalisieren versuchen, daß der Schüler sich gleichsam an Fixpunkten auf ein definiertes Endresultat zubewegt, stornieren letztlich den Erfahrungsprozeß. Sei es im Ideal des wissenschaftsorientierten Unterrichts, sei es in der programmierten Unterweisung, immer schiebt sich die rigide methodische Vermittlung als Block zwischen Erfahrungsgegenstand und erfahrendes Subjekt. Ihr Ergebnis zielt nicht auf Begegnung mit dem Erfahrungsgegenstand, sondern mit seinem methodisch aufbereiteten begrifflichen Konstrukt. Sich dem Objekt der Erfahrung zu überlassen, erschöpft sich daher nicht in der Kommunikation ü b e r unterrichtliche Sachverhalte, sondern geht auf Kommunikation m i t der Sache selbst. Im unterschiedslosen Palaver, im Glauben, über alles sogleich unbekümmert reden zu müssen oder zu dürfen, gewinnt ein Kommunikationsstil Raum, der "das Beste, das Potential eines Einverständnisses von Menschen und Dingen an die Mitteilung zwischen Subjekten nach den Erfordernissen subjektiver Vernunft verrät."¹³⁾ Die bildende Begegnung mit der Sache bedarf einer Konzentration, einer Hingabe an das Ich-Fremde, die sich im Registrieren vorab vermittelter Informationen über den Erfahrungsgegenstand keineswegs erschöpft. Das genaue Hinschauen auf die Sache braucht eine 'Beschaulichkeit', die ein instrumenteller Vernunft subordinierter Unterricht nicht hergibt. Was Zweifel weckt, was diskrepant und mehrdeutig ist, was schockiert, irritiert, fasziniert, zum Grübeln verleitet - all das dürfte in ihm einen schweren Stand haben. "Sokrates, der nach Platons Bericht zuweilen stundenlang auf der Straße stehenblieb, weil er von einem Problem nicht loskam, mag dieses Stocken symbolisch repräsentieren."¹⁴⁾ Aus solcher Selbstbesinnung - die sich im effizienz-orientierten Unterricht einzig als Aufder-Stelle-Treten ausnimmt - mit der das Subjekt sich ganz in die Sache hineinbegibt, erwächst Bildung. In der Erfahrung kommt das Subjekt durch seine Entäußerung an die Sache zu sich, wie umgekehrt der rastlose Betrieb der Selbsterhaltung das Subjekt entleert. Nicht zufällig findet daher

bildende Erfahrung in jenen Marginalbereichen des Unterrichts ein Refugium, die - wie etwa der Kunstunterricht - als sog. Nebenfächer noch nicht ganz vom Sog funktionalisierten Qualifikationserwerbs erfaßt sind. Kunst ist in diesen nicht völlig integrierbar - und deshalb nichtig. In dieser Nichtigkeit aber wird sie für Adorno zum Statthalter einer besseren Praxis, die dem unversöhnlichen Zwang naturbeherrschender Rationalität widersteht.¹¹⁵⁾ Ästhetische Erfahrung durchbricht "den Bann sturer Selbsterhaltung, Modell eines Bewußtseinsstandes, in dem das Ich nicht länger sein Glück hätte an seinen Interessen, schließlich seiner Reproduktion."¹¹⁶⁾ Kunst involviert - wo sie gelingt - die Selbstentäußerung des Subjekts an eine Sache, die dadurch seine eigene wird; sie ist so Vorwegnahme eines Zustands, in dem Entfremdung getilgt wäre. Im Gedanken der Aufhebung von Entfremdung konvergieren Kunst und Bildung. Beide haben ihr Rettendes "an dem Akt, mit dem der Geist ... sich wegwirft."¹¹⁷⁾ Die Formel "Wirf weg, damit du gewinnst"¹¹⁸⁾ steht dabei nicht nur gegen die widersinnige Vergrößerung des Prinzips der Selbsterhaltung, sondern widerstreitet mit ihrer Idee des 'Loslassens' auch dem Prinzip identifizierender Rationalität, die kein fremdes Draußen toleriert. Das in ihm befangene Bewußtsein tendiert zur Feindschaft gegen das Fremde. Es sperrt sich gegen die Offenheit und Unvoreingenommenheit der Erfahrung, an der kritische Bildung ihr Kriterium gewinnt: "Erfahrung wäre die Einheit von Tradition und offener Sehnsucht nach dem Fremden."¹¹⁹⁾

Anmerkungen DRITTER TEIL

- 1) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 394
- 2) ebd., S. 368
- 3) ebd., S. 17
- 4) D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973, S. 106
- 5) H. Rombach: Einleitung zu: ders. u.a.: Die Frage nach dem Menschen (Festschrift für M. Müller), Freiburg 1966
- 6) U. Sonnemann: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Hamburg 1969, S. 321
- 7) Anm.: An diese negative Anthropologie knüpft schließlich D. Kamper an, um sie in eine strukturgenetische Topik der 'anthropologischen Differenz' zu überführen. Seine Arbeit zählt zu den fundiertesten Klärungsversuchen der Strukturgeneese von Subjektivität, die in den letzten Jahren erschienen. Vgl. D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur, a.a.O.
- 8) D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur, a.a.O., S. 153
- 9) Vgl. hierzu wie im folgenden D. Kamper: Die Krise des Subjekts. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Genese menschlicher Identität, in: Einundzwanzig, Marburg 1978, H. 7, S. 1 ff.
- 10) ebd., S. 3
- 11) Vgl. A. Fleischer/F. Guttandin/J. Hoppe: Sozialgeschichte der Identitätsbildung, a.a.O., S. 27
- 12) Vgl. D. Kamper: Die Krise des Subjekts, a.a.O., S. 3
- 13) Vgl. hierzu wie im folgenden: A. Fleischer/F. Guttandin/J. Hoppe: Sozialgeschichte der Identitätsbildung, a.a.O., S. 29 f.
- 14) N. Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt/M 1978/79
- 15) A. Fleischer/ F. Guttandin/J. Hoppe: Sozialgeschichte der Identitätsbildung, in: Einundzwanzig, a.a.O., S. 30
- 16) ebd., S. 30
- 17) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 195 f.
- 18) ebd., S. 309 f.
- 19) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 277
- 20) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 8
- 21) S. Breuer: Subjektivität und Maschinisierung. Zur wachsenden organischen Zusammensetzung des Menschen, in: Leviathan, 1978, S. 89

- 22) ebd., S. 105 ff.
- 23) H. Marcuse: Kultur und Gesellschaft, Bd. 2, Frankfurt/M 1968, S. 96 f.
- 24) Th. W. Adorno: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: Ges. Schriften, Bd. 8, a.a.O., S. 83
- 25) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 310
- 26) Anm.: Zur Genese dieses Reduktionismus, vgl.: K. J. Bruder: Entwurf der Kritik der bürgerlichen Psychologie, in: ders. (Hrsg.): Kritik der bürgerlichen Psychologie, Frankfurt/M 1973, S. 92 ff.
- 27) E. Fromm: Escape from Freedom, New York 1947, zitiert nach der (schlecht gelungenen) dt. Übersetzung: Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M 1966, S. 246
- 28) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 76
- 29) Th. W. Adorno, Ges. Schriften, Bd. 8, a.a.O., S. 202
- 30) Zur Kritik der Verhaltensmodifikation, vgl. M. Becker/H.-J. Gebhardt/B. Wutka: Kritik der Verhaltenstherapie, Frankfurt/M 1979
- 31) Vgl. L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M 1978, S. 156 ff.
- 32) Vgl. H. Frank: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Bd. 1, Baden-Baden 1969², S. 246 ff.
- 33) Vgl. P. Watzlawik/J. H. Beavin/ D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation, Bern 1969
- 34) R. zur Lippe: Ich-Psychologie ohne Ich, in: ders.: Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt/M 1975, S. 176-218; Zur Kritik an Watzlawiks Kommunikationstheorie vgl. auch: J. A. Schülein: Psychotechnik als Politik, Frankfurt/M 1979
- 35) Anm.: Die Angabe entstammt E. Gierss/ F. Littmann/ M. Wimmer: Identitätsrettung als Zerstörung, in: Einundzwanzig, a.a.O., S. 124
- 36) D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur, a.a.O., S. 219
- 37) M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 209
- 38) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 70
- 39) ebd., S. 69 f.
- 40) Th. W. Adorno: Ges. Schriften, Bd. 8, a.a.O., S. 72
- 41) ebd., S. 90 f.
- 42) C. Daniel: Theorien der Subjektivität, Frankfurt/M 1981, S. 212
- 43) Ch. Lasch: Das Zeitalter des Narzißmus, München 1980

Anmerkungen DRITTER EXKURS

- 1) L. Clausen: Jugendsoziologie, Stuttgart / Berlin / Köln Mainz 1976, S. 44
- 2) Vgl. hierzu die bekannte Studie von Ph. Ariès: Geschichte der Kindheit, München 1975
- 3) W. Hornstein: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter, in: F. Neidhardt et al.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 1970, S. 156
- 4) Der Quellenband von K. Rutschky (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt / Berlin / Wien 1977, dokumentiert anschaulich die pädagogische Introversion des zivilisatorischen Zwangs im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft.
- 5) G.W.F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, hg. v. J. Hoffmeister, Hamburg 1955, § 182; § 33
- 6) J. Ritter: Subjektivität und industrielle Gesellschaft, in: ders.: Subjektivität, Frankfurt/M. 1974, S. 81
- 7) Vgl. W. Hornstein, a.a.O., S. 159
- 8) H. E. Richter: Die Gruppe, Reinbek b. Hamburg 1972, S. 23
- 9) L. von Balluseck: Zum Exodus Jugendlicher, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 29 (1979), H. 30, S. 13
- 10) G. Becker: Mit Umsicht und Verantwortung, in: Neue Sammlung, Jg. 15 (1975), H. 2, S. 116
- 11) Vgl. E. Wynne: Aufwachsen und Erwachsenwerden, in: Neue Sammlung, Jg. 16 (1976), H. 1, S. 14 - Zum gleichen Phänomen findet sich im Kursbuch 54 unter politischer Perspektive der Aufsatz von K. Hartung: Über die langandauernde Jugend im linken Getto, S. 174-188
- 12) D. Baacke: Jugend: Zeit der Orientierung?, in: Neue Sammlung, Jg. 16 (1976), H. 3, S. 264
- 13) So formuliert in einem Artikel der Frankfurter Rundschau vom 16.7.77; auszugsweise wiedergegeben in: Häsing et al. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979, S. 14
- 14) J. Habermas: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976, S. 92-126
- 15) J. Habermas, Können komplexe ..., a.a.O., S. 116
- 16) J. Habermas: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973, S. 55
- 17) J. Habermas: Legitimationsprobleme ..., a.a.O., S. 99
- 18) Vgl. W. Hornstein: Jugend als Problem. Analyse und pädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25 (1979), H. 5, S. 685 ff.

- 19) L. Böhnisch/E. Schmitz: Jugendarbeitslosigkeit heute: Sozialpolitisch verschoben?, in: betrifft: erziehung, Jg. 11 (1978), H. 9, S. 48
- 20) Vgl. A. Wacker: Vom Schock zum Fatalismus?, Frankfurt/M. New York 1978
- 21) H. Kreutz/U. Wuggenig: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit - Versuch einer Diagnose, in: deutsche jugend, 26. Jg. (1978), H. 11, S. 491-502
- 22) Vgl. F.J. Krafeld: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit als Bedingungskomponenten politischer Bildungsarbeit, in: Neue Praxis, Jg. 7 (1977), H. 4, S. 328 - Im gleichen Zusammenhang auch informativ: K. Horn/ J. Schülein: Politpsychologische Bemerkungen zur Legitimationskrise, in: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 7 (1976), S. 159 ff.
- 23) K. Horn/J. Schülein, a.a.O., S. 169
- 24) K. Horn/J. Schülein, a.a.O., S. 161
- 25) G. Becker: Mit Umsicht und Verantwortung, a.a.O., S. 120
- 26) R. Döbert/G. Nunner-Winkler: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt/M. 1975, S. 61 ff.
- 27) D. Grieswelle: Jugend und Freizeit, München 1978, S. 166
- 28) Mary und Doris: 'Wenn ich 'ne Karre hab', verzicht' ich auf alles', in: Kursbuch 54 (Thema: Jugend), Berlin 1978, S. 94
- 29) S. Cohen/L. Taylor: Ausbruchsversuche - Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt/M. 1977, S. 152
- 30) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaft und Kulturkritik, Frankfurt/M. 1975, S. 88
- 31) Th. W. Adorno: Vorwort zu 'Eingriffe', Frankfurt/M. 1963
- 32) H. Stubenrauch: Eine philologische Miniatur über die Sprache der Sponti-Linken, in: paed. extra 1978, H. 3, S. 45
- 33) Th. Ziehe: "Ich werde jetzt gleich unheimlich aggressiv" - Probleme mit dem Narzißmus, in: Häsing (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, a.a.O., S. 39
- 34) H. Glaser: Kleinstadt-Ideologie - Zwischen Furchenglück und Sphärenflug, Freiburg 1969, S. 87
- 35) K. Laermann: Kneipengerede, in: Kursbuch 37, Berlin 1974, S. 173 f.
- 36) K. Laermann, a.a.O., S. 179
- 37) J. Rohwer: Revolutinäres Potential in der neuen Jugend, in: Das Argument 113, Berlin 1979
- 38) ebd., S. 42
- 39) ebd., S. 42

- 40) ebd., S. 41 f.
- 41) ebd., S. 41
- 42) L. Wawrzyn: Szenen aus der 'scene', in: Ästhetik und Kommunikation, Berlin 1978, H. 31, S. 4
- 43) M. Buchholz: Gefühle, Gefühle ... oder der Helfer im Spiegelkabinett, in: Sozialmagazin, 1979, H. 8, S. 23
- 44) U. Bronfenbrenner: Umwelt und Aggression - Die zerbröckelnde Einheit der amerikanischen Familie, in: Neue Sammlung Jg. 11 (1971), H. 4, S. 297
- 45) Zur Theorie des Alltagsbewußtseins, der der Begriff des Thema-Horizont-Schemas entstammt, vgl. u.a.: Th. Leithäuser/B. Volmerg: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins, in: Th. Leithäuser et al.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1977
- 46) B. Nitzschke: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1974, S. 203
- 47) K. Horn: Psychopathologisch-politisch-psychosozial; Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/M. 1978, S. 388 ff.
- 48) Th. Ziehe: Der Wunsch, sich selbst lieben zu können. Zur Zunahme narzißtischen Leidensdrucks bei der jungen Generation, in: Neue Sammlung, Jg. 19 (1979), H. 1, S. 76
- 49) Th. Ziehe: "Ich werde jetzt gleich unheimlich aggressiv" in: Häsing et al. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, a.a.O., S. 36 ff.
- 50) K. Horn: Was heißt hier oraler Flipper?, in: Häsing et al. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, a.a.O., S. 84
- 51) Th. Ziehe: Gegen eine soziologische Verkürzung der Diskussion um den neuen Sozialisationstyp, in: Häsing et al. (Hrsg.): Narziß ..., a.a.O., S. 122
- 52) Die Tendenz, Effekte der sekundären gegen solche der primären Sozialisation auszuspielen, findet sich bisweilen in Kritiken der Narzißmusthese. Vgl. U.H. Osterkamp: 'Narzißmus' als neuer Sozialisationstyp?, in: Demokratische Erziehung, Jg. 5 (1979), H. 2, S. 166 ff.
- 53) H.-G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/M. 1979, S. 171
- 54) Vgl. P. Orban: Subjektivität, Wiesbaden 1976, S. 109 ff.
- 55) U.D. Finger: Gruppenprozesse und subjektive Struktur-bildung, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 13 (1978), S. 120
- 56) H.-G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, a.a.O., S. 174

- 57) Vgl. L. A. Pongratz: Schule und Sozialcharakter, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25 (1979), H. 2, S. 177
- 58) Vgl. H.-G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, a.a.O., S. 201 ff.
- 59) Th. W. Adorno: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/M. 1972, S. 83
- 60) Vgl.: Narzißmus: Antlitz der Epoche, in: Der Spiegel Nr. 32 (1979), S. 140-142
- 61) G.W.F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, Vorrede, a.a.O., S. 8 f.
- 62) Vgl. M. Schibilsky: Emanzipative Sensibilisierung - Zur Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Konzepts, in: Neue Praxis, Jg. 4 (1974), H. 4, S. 344-359
- 63) H. Glaser: Glasur über dem Nichts, in: Frankfurter Hefte, Jg. 12 (1975), H. 4 (Sonderheft Jugend), S. 41

Anmerkungen DRITTER TEIL Fortsetzung

- 1) H.-J. Flechtner: Grundbegriffe der Kybernetik, Stuttgart 1967, S. 289
- 2) Anm.: Verkürzt läßt sich eine intervenierende Variable so darstellen, daß auf einen Reiz (S) im Organismus eine 'interne response' (r) erfolgt, die auf einen internen Stimulus einwirkt (s), der dann die beobachtbare Reaktion (R) hervorruft.
- 3) F. von Cube: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1968 (2. überarb. Aufl.), S. 81
- 4) H.-G. Gadamer: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960, S. 329
- 5) Vgl.: F. von Cube: Kybernetische Grundlagen ..., a.a.O., S. 128 ff.; K. Steinbuch: Automat und Mensch, 2. Aufl., S. 210 ff.
- 6) H. Stachowiak: Denken und Erkennen im kybernetischen Modell, Wien/New York 1969², S. 35
- 7) H. Frank: Ordnung, Lernprozeß und Rückwirkung in perzeptiven LM-Systemen, in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft 1962, S. 91 f.
- 8) H. Frank: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962 (2. neubearbeitete Aufl.), Bd. 2, S. 77
- 9) N. Bischof: Erkenntnistheoretische Grundlagenprobleme der Wahrnehmungspsychologie, in: Handbuch der Psychologie, Bd. I/1, Göttingen 1966, S. 66
- 10) E. Oldemeyer: Überlegungen zum phänomenologisch-philosophischen Bewußtseinsbegriff, in: S. Moser/K. Steinbuch (Hrsg.): Philosophie und Kybernetik, München 1970, S. 88
- 11) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 189
- 12) H. Hensel: Die allgemeine Sinnesphysiologie und ihre Stellung unter den Wissenschaften, zitiert nach: Enzyklopädisches Stichwort, in: M. Taube: Der Mythos der Denkmachine, a.a.O., S. 124
- 13) H. Hensel: Sinneswahrnehmung und Naturwissenschaft, in: Studium Generale 1962, S. 751; Ähnlich argumentierten schon die Autoren der 'Dialektik der Aufklärung': "Jede Wahrnehmung enthält bewußtlos begriffliche, wie jedes Urteil unaufgeheilt phänomenalistische Elemente. Weil also zur Wahrnehmung Einbildungskraft gehört, kann es dem an dieser Beschädigten stets vorkommen, als ob die Wahrheit phantastisch und seine Illusion die Wahrheit sei." (M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 173)
- 14) G. Buck: Lernen und Erfahrung, Stuttgart 1969², S. 56 f.
- 15) ebd., S. 81
- 16) Th. W. Adorno: Zu Subjekt und Objekt, in: ders.: Stichworte, Frankfurt/M 1969, S. 161

- 17) K. Prange: Pädagogik als Erfahrungsprozeß, Bd. 1, Stuttgart 1978, S. 27
- 18) G. W. F. Hegel: Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, hrsg. von J. Hoffmeister (Ausgabe Meiner), Leipzig 1945⁵, S. 38 (§7)
- 19) H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/M. 1984, S. 15

Der tiefschürfenden Arbeit Kappners verdanken die nachfolgenden Überlegungen wesentliche Impulse. Seinem Gedankengang folgen unterschiedliche Passagen der Fortsetzung des 3. Teils.

- 20) G. W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes, hrsg. von J. Hoffmeister, Leipzig 1949, S. 73
- 21) G. Buck: Lernen und Erfahrung, a.a.O., S. 17
- 22) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 174
- 23) ebd., S. 49 f.
- 24) Th. W. Adorno: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/M 1963, S. 72
- 25) G. W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes, a.a.O., S. 67
- 26) H.-J. Heydorn: Bildungstheorie Hegels, in: H.-J. Heydorn/G. Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. 2, München 1973, S. 102
- 27) G. Buck: Bildung durch Wissenschaft, in: ders.: Wissenschaft, Bildung und pädagogische Wirklichkeit, Heidenheim a.d. Brenz, 1969, S. 24
- 28) G. Buck: Lernen und Erfahrung, a.a.O., S. 71
- 29) ebd., S. 72
- 30) Vgl.: L. A. Pongratz: Zur Kritik kybernetische Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M 1978, S. 153 ff.
- 31) G. Buck: Hermeneutik und Bildung - Elemente einer verstehenden Bildungslehre, München 1981, S. 52
- 32) Vgl.: E. Husserl: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, hrsg. von L. Landgrebe, Hamburg 1948, S. 351 f
- 33) G. Buck: Hermeneutik und Bildung, a.a.O., S. 79 f.
- 34) Vgl. H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 20

Anm.: Daß Bildung einzig noch in kritischer Rückwendung auf die Erfahrung veränderter Erfahrung überleben kann, gehört zu den zentralen Thesen, die H.-H. Kappner in seiner ausgezeichneten Arbeit auseinanderfaltet.

- 35) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, a.a.O., S. 94
- 36) ebd., S. 89
- 37) ebd., S. 90
- 38) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 168
- 39) Vgl. hierzu wie im folgenden: J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 114 ff.
- 40) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 168
- 41) ebd., S. 168
- 42) ebd., S. 168
- 43) J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 115
- 44) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung a.a.O., S. 169
- 45) ebd., S. 35 f.; vgl. auch im folgenden: H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 24-37
- 46) Th. W. Adorno: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie, Frankfurt/M 1972, S. 124
- 47) M. Horkheimer/Th. W. Adorno (Hrsg.): Sociologica II, Frankfurt/M 1962, S. 234
- 48) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 327
- 49) Vgl.: H. G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, a.a.O., S. 213 ff.
vgl. auch: H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 36 f.
- 50) Vgl.: Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 324 ff.
- 51) ebd., S. 51
- 52) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, a.a.O., S. 73
- 53) Vgl.: H. Lefèbvre: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M 1962; Th. Leithäuser: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M/New York 1976
- 54) P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1970, S. 14
- 55) Th. Leithäuser/ B. Volmerg/ G. Salje/ U. Volmerg/ B. Wutka: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M 1977, S. 19
- 56) Anm.: Die Thema-Horizont-Schemata haben keinen transzendentalen Status im streng kantischen Sinn; ihr vorordnender Charakter ist Resultat gegeneinander sich verselbständigender gesellschaftlicher Prozesse, bezeichnet jedoch keine völlig unabhängige Ebene der Realitätsselektion.

- 57) Th. Leithäuser u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, a.a.O., S. 54
- 58) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 63
- 59) Vgl.: M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 180
- 60) Anm.: Dieser Terminus J. F. Browns wird von Horkheimer/Adorno aufgenommen in: Vorurteil und Charakter, in: Frankfurter Hefte 4/1952, S. 290
- 61) Th. W. Adorno: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M 1973, S. 334 f.
- 62) Vgl.: Th. Leithäuser: Bei leerer Straße auf das grüne Licht der Ampel warten, in: päd. extra 1977/H. 1, S. 32 ff.
- 63) Th. Leithäuser: Praxis, Wiederholungszwang und Zeiterfahrung, in: J. A. Schüle u.a.: Politische Psychologie - Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts, Frankfurt/M 1981, S. 115
- 64) Vgl.: Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, a.a.O., S. 87
- 65) Vgl.: H.-G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, a.a.O., S. 194 ff.
- 66) ebd., S. 235
- 67) Anm.: Augenfälligen Beleg dieser pathischen Projektion bietet die Unzahl von 'Killer-Automaten', die die Attraktion grassierender sogenannter 'Spielhallen' ausmachen.
- 68) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 170
- 69) H.-G. Trescher: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, a.a.O., S. 250
- 70) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 185
- 71) Anm.: Während diese Zeilen geschrieben werden, geht die Nachricht von der planvollen Ausrottung von mehr als tausend Palästinensern in den Flüchtlingslagern von Beirut durch die internationalen Presseagenturen. Ein Blick auf die marginalisierten Länder dieser Erde bestätigt, daß dies kein Einzelfall ist. Die Tatsache, daß es den industrialisierten Zentren noch gelingt, die Effekte der pathischen Projektion weltweit zu marginalisieren, ist jedoch kein Grund zur Annahme, daß die 'zivilisierte Welt' ihr entronnen sei. Das Gegenteil ist zu vermuten.
- 72) Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung, a.a.O., S. 81
- 73) Vgl.: M. Horkheimer/ Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 183
- 74) ebd., S. 185 f.

- 75) Vgl. im folgenden: H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 42-45
- 76) Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M 1970, S. 98
- 77) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Vorurteil und Charakter, a.a.O., S. 289
- 78) ebd., S. 289
- 79) Vgl. im folgenden: H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 45-48
- 80) Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S. 140
- 81) Th. W. Adorno: Eingriffe, a.a.O., S. 43
- 82) Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O., S. 102
- 83) Anm.: Ein kurzer Abriß der Untersuchung findet sich bei: Th. W. Adorno: Ges. Schriften, Bd. 8, S. 485 f.
- 84) ebd., S. 486
- 85) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 33
- 86) M. Horkheimer/Th. W. Adorno (Hrsg.): Sociologica II, a.a.O., S. 97
- 87) Th. W. Adorno: Im Schatten junger Mädchenblüte; zitiert nach: H.-H. Kappner: Der Erfahrungsbegriff als Kriterium der Bildungstheorie Adornos, a.a.O., S. 34
- 88) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 14
- 89) ebd., S. 15 f.
- 90) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, a.a.O., S. 173
- 91) Th. W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie, Reinbek 1968, S. 192; zu Naivität und Unnaivität im Erfahrungsprozeß vgl. auch: H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.O., S. 52-54
- 92) Th. W. Adorno: Eingriffe, a.a.O., S. 21
- 93) Th. W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt/M 1973, S. 500
- 94) Anm.: Dies lenkt den Blick auf die Tatsache, daß das Glück der Erfahrung sich nur dort einstellt, wo sie durch die Angst vor dem unbekannten Fremden, das in der Erfahrung aufscheint, hindurchgeht. "Die Kraft zur Angst und die zum Glück sind das gleiche, das schrankenlose, bis zur Selbstpreisgabe gesteigerte Aufgeschlossenheit für Erfahrung, in der der Erliegende sich wiederfindet." (Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 266) Bildung bleibt dem Glücksversprechen verbunden. Doch ist dieses Glück nicht einfach zu haben. Lust wird verschenkt, Glück nicht.

- 95) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 17
- 96) Th. W. Adorno, Negative Dialektik, a.a.O., S. 189 f.
- 97) ebd., S. 54
- 98) ebd., S. 50; Zu Adornos erkenntnistheoretischer
'Wendung aufs Subjekt' vgl. auch: Kappner, a.a.O.,
S. 57 ff.
- 99) M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung,
a.a.O., S. 169
- 100) Vgl. Th. W. Adorno: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie,
a.a.O., S. 76 f.
- 101) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 155.
Zu Adornos Denkfigur der 'zweiten Kopernikanischen
Wendung' vgl. die Ausführungen im ersten Exkurs:
Das Denken in der Leere des verschwundenen Men-
schen, S. 89
- 102) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 161
- 103) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 186
- 104) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 162
- 105) ebd., S. 157
- 106) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 173
- 107) Anm.: Adorno verweist hierzu als Beleg u.a. auf die
Entwicklung der Physik seit Einstein, die "mit
theoretischer Stringenz das Gefängnis der An-
schauung sowohl wie der subjektiven Apriorität
von Raum, Zeit und Kausalität gesprengt" (Nega-
tive Dialektik, a.a.O., S. 188) hat.
- 108) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 162
- 109) Th. W. Adorno: Ges. Schriften, Bd. 8, a.a.O., S. 185
- 110) H.-H. Kappner: Die Bildungstheorie Adornos als ..., a.a.
O., S. 63
- 111) Vgl. Th. W. Adorno: Noten zur Literatur, Bd. 3, Frank-
furt/M 1966, S. 91; zitiert nach: Kappner, a.a.O.,
S. 63
- 112) Anm.: Diesen widersprüchlichen Zusammenhang hat Adorno
in seinen Hegelstudien folgendermaßen gefaßt: "Wer
immer eine Sache nicht mit Kategorien überspinnen,
sondern sie selber erkennen will, muß zwar ihr
sich ohne Vorbehalt, ohne Deckung beim Vorgedach-
ten überlassen; das glückt ihm aber nur dann, wenn
in ihm selbst, als Theorie, das Potential jenes
Wissens wartet, das erst durch die Versenkung in
den Gegenstand aktualisiert wird." (Drei Studien
zu Hegel, a.a.O., S. 97)

- 113) Th. W. Adorno: Stichworte, a.a.O., S. 153
- 114) H. Rumpf: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 1971, S. 402
- 115) Zum Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und kritischer Bildung bei Adorno vgl. ausführlich: H.-H. Kappner, a.a.O., S. 68 ff.
- 116) Th. W. Adorno: Ästhetische Theorie, a.a.O., S. 515
- 117) ebd., S. 180
- 118) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 198
- 119) Th. W. Adorno: Noten zur Literatur, Frankfurt/M 1958, S. 105; zitiert nach H.-H. Kappner: a.a.O., S. 33

VIERTER TEIL: KRITISCHE BILDUNG UND RATIONALITÄT -
 ÜBER SELBSTBEHAUPTUNG UND SELBSTÜBERSCHREITUNG IM
 BILDUNGSPROZESS

Die Offenheit des Erfahrungsprozesses, um den es kritischer Bildung zu tun ist und in dem sie sich erfüllt, widerstreitet der permanenten *reductio ad hominem*, die den Erfahrungsgegenstand immer schon nach den Zwecken subjektiver Herrschaft zurichtet. Ihr Ziel ist nicht die bloße Klassifikation eines bis zur Unkenntlichkeit verdünnten 'Materials' der Erfahrung nach subjektiven Kategorien. Denn die Stempel, die der identifizierende Geist den Dingen aufdrückt, sind Maß der Herrschaft, in die er selbst unweigerlich verstrickt ist. Offenheit der Erfahrung für die Nichtidentität des Objekts schließt daher die *reductio hominis* in sich als Einsicht in den Trug des zum Absoluten sich stilisierenden Subjekts. Indem es nach der Präponderanz des Objekts tastet, nimmt das Subjekt sich zurück, kehrt sich gegen inwendige Prinzip vereinheitlichender Identifikation. Jegliche Gegenstandserfahrung, die beim Starren und Invarianten verharret, widerstreitet dem, was Erfahrung von sich selbst weiß, die ja, je offener sie ist und je mehr sie sich aktualisiert, immer auch ihre eigenen Formen verändert. Erfahrung zielt auf ungeschmälerte Entäußerung, die ihren Gegenstand nicht einfach oktroyiert. "Ihren Gehalt hätte sie in der von keinem Schema zugerichteten Mannigfaltigkeit der Gegenstände, die ihr sich aufdrängen oder die sie sucht; ihnen überließe sie sich wahrhaft, benützte sie nicht als Spiegel, aus dem sie wiederum sich herausliest, ihr Abbild verwechselnd mit der Konkretion. Sie wäre nichts anderes als die volle, unreduzierte Erfahrung im Medium begrifflicher Reflexion."¹⁾ Doch ist es zugleich der Begriff selbst, Statthalter des Allgemeinen, der den unmittelbaren Zugriff auf das nichtidentische Besondere des Erfahrungsgegenstandes verwehrt. Dies führt in die innere Widersprüchlichkeit des Erfahrungsprozesses hinein. Alle Anstrengung der Erfahrung liegt im Versuch, im Begriff über den Begriff hinauszugehen. "Dialektische Vernunft folgt dem Impuls, den Naturzusammenhang und seine Verblendung, die im subjektiven Zwang der

logischen Regeln sich fortsetzt, zu transzendieren, ohne ihre Herrschaft (dem Objekt) aufzudrängen: ohne Opfer und ohne Rache."²⁾ Indem dialektisches Denken sich so in den Begriff und die ihm immanente Antinomie versenkt, hängt es der Idee von etwas nach, was jenseits des Widerspruchs wäre. Doch ist das Gesuchte nicht schlechthin positiv identifizierbar; es schießt über den Begriff hinaus.³⁾ Und die Offenheit der Erfahrung verwehrt, es in die Immanenz des Begriffs zu bannen, ohne es zu korrumpieren. Worauf Erfahrung ausgeht, kollidiert mit der Einstimmigkeit systematischer Begriffsbildungen. Erfahrung intendiert die Vielheit des Verschiedenen, die es nicht zum bloßen Exempel des Allgemeinbegriffs degradiert. Damit dient sie der Versöhnung, die das Nichtidentische freigibt, es des materialen gesellschaftlichen wie auch subjektiv vergeistigten Zwangs entledigt. Ihre "Utopie wäre über der Identität und über dem Widerspruch, ein Miteinander des Verschiedenen."⁴⁾ Der versöhnte Zustand aber sperrt sich gegen seine positive Affirmation; er ist kein Positivum unter Positiva. Jegliche Dialektik, die aus der Negation der Negation die absolute Synthesis herausdestillieren möchte, verharret demgegenüber in der Immanenz des Geistes. In seiner Selbstnegation aber überschreitet er sich. Indem er sich den Dingen hingibt, kommt ihm das Fremde ganz nahe, ohne in seinen Begriffen zu koinzidieren. Offene Erfahrung meint daher stets auch Liebe zu den Dingen. Denn Liebe ist - nach einem Monogramm der "Minima Moralia"- "die Fähigkeit, Ähnliches an Unähnlichem wahrzunehmen."⁵⁾ Darin ist Liebe der unversöhnliche Feind herrschaftlicher Vernunft. Gelungene Erfahrung zieht nicht die Differenz von Subjekt und Objekt ins Subjekt zurück, um sich das Objekt mit aller Gewalt einzuverleiben - gerade das kennzeichnet das Totalitäre am Totalitätsdenken Fichtes wie Hegels - , sondern sucht des Ähnlichen inne zu werden, indem sie es als das ihr Unähnliche bestimmt. Bewegender Impuls des Erfahrungsprozesses ist die offengehaltene Differenz. Durch sie hindurch visiert Erfahrung den versöhnten Zustand: "Der versöhnte Zustand annektiert nicht mit philosophischem Imperialismus das Fremde, sondern hätte sein Glück daran,

daß es in der gewährten Nähe das Ferne und Verschiedene bleibt, jenseits des Heterogenen wie des Eigenen." 6)

I

Die *reductio hominis*, die der dialektische Erfahrungsprozeß involviert, widersetzt sich dem starren Prinzip der Selbsterhaltung, das aller Rationalität von Beginn an eignet. Alle Tätigkeiten der Gattung verweisen nolens volens auf ihren physischen Fortbestand, selbst wenn sie es idealistisch verkennen. Die Menschen müssen ihr Leben der Gewalt blinder Natur abtrotzen. Rationalität erst gibt ihnen die Mittel an die Hand, ihr Leben systematisch zu reproduzieren. Nährt sich aber der Wille zur Selbsterhaltung aus der Erfahrung des Bruchs zwischen Natur und Selbst derart, daß die Natürlichkeit des Selbst nicht als stimmige Eingehörigkeit in die Natur, sondern als Naturbefangenheit, als Beherrschtwerden durch das Bedrohliche und Fremde erfahren wird, so fordert die Notwendigkeit der Selbsterhaltung, dem Herrschaftsanspruch der Natur einen subjektiven Herrschaftswillen entgegenzusetzen, um ihr gewissermaßen zuzuvorkommen. Der Wille zur Erhaltung des identischen Selbst manifestiert sich darum in maßgeblicher Weise als Wille zur Herrschaft, zum einvernehmenden, identifizierenden Übergriff über das Andere, das so zum Eigenen gemacht wird. "Das identische Selbst ist nur als sich identifizierendes Selbst - als Selbst, das sich, d.h. seine Identität erhält. Selbsterhaltung ist die dem Selbst als solchem eigentümliche, also sein Selbstsein ausmachende Bewegung, weswegen es auch wesentlich so lange kein Ans-Ziel-Kommen der Bemühung um Selbsterhaltung gibt, als das Subjekt sich eine Objektivität gegenüberstehen hat." 7) Daher schließt Selbsterhaltung, das Prinzip der *conservatio sui*, das Blumenbergs Analysen zur "Legitimität der Neuzeit" 8) nicht bloß als neues rationales Prinzip unter anderen, sondern als "das Prinzip der neuen Rationalität selbst" 9) dechiffrieren, rastlose Selbststeigerung in sich ein. In Wirklichkeit, so differenziert G. Buck Blumenbergs Unter-

suchungen, ist Selbsterhaltung, wo sie als fundamentale Kategorie alles Seienden im Gefolge der neuzeitlichen Inversion auftritt, synonym mit Selbststeigerung. "Selbsterhaltung als Selbststeigerung: das ist aber ein Aspekt von Finalität, wie er einer Seinsweise zukommt, die Hegel zum ersten Mal im positiven Sinn als Subjektivität bezeichnet hat, um das in der Geschichte erreichte allgemeine Prinzip zu charakterisieren und zugleich 'den konstitutiven Zusammenhang von Subjektivität und Geschichte'¹⁰⁾ deutlich zu machen."¹¹⁾ Ihr Ende findet solche Selbststeigerung für Hegel folglich nur in einem Zustand des Subjekts, in dem es alles bedrohlich Fremde in sich auflöst und verschlungen hat. Sein Denken bildet sich zu einem System aus, das die mannigfaltige Wirklichkeit auf den identifizierenden Begriff zu bringen und damit einheitlich abzubilden, schließlich gar als vom Begriff selbst Konstituiertes wiederzuerkennen glaubt.

Doch wird dieses Denken, die losgelassene, auf bloße Selbsterhaltung vereidigte Vernunft, selbst zum Wahn. Sie schlägt im gesellschaftlichen System auf die Individuen zurück, die sich doch durch rationale Herrschaft dem Naturzwang entwinden wollten. Je mehr die Gesellschaft ein System von Aneignungstechniken, Herrschaftsweisen und Organisationsformen aus sich heraussetzt, um Natur unter Kontrolle zu nehmen, um so weniger kann sie die vergesellschafteten Individuen aus dem Gefüge von institutionalisierten Kontrollmechanismen entlassen. Im Resultat rastlos gesteigerter Selbsterhaltung beginnt sich die Gesellschaft gegenüber den Einzelnen zu verselbständigen. Zwar reproduziert sich die Gesellschaft durch die Individuen hindurch, sind diese partizipierende Momente des vergesellschafteten Subjekts der Selbsterhaltung, doch sind sie es nur kraft ihrer gesellschaftlichen Funktion, der sie sich unterwerfen. Ihre Selbständigkeit ist darum immer weniger ihre eigene, sondern die des verselbständigten Instruments: der sich durchrationalisierenden Gesellschaft. In der geistigen Allmacht des Hegelschen Subjekts hat die sich steigernde reale Ohnmacht der Individuen

ihr Echo. Der idealistische "Primat von Subjektivität setzt spiritualisiert den Darwinschen Kampf ums Dasein fort. Die Unterdrückung der Natur zu menschlichen Zwecken ist ein bloßes Naturverhältnis; darum die Superiorität der naturbeherrschenden Vernunft und ihres Prinzips Schein. An ihm partizipiert erkenntnistheoretisch-metaphysisch das Subjekt, das sich als Baconscher Meister und schließlich idealistischen Schöpfer aller Dinge ausruft. In der Ausübung seiner Herrschaft wird es zum Teil von dem, was es zu beherrschen meint, unterliegt gleich dem Hegelschen Herrn. Wie sehr es dem Objekt hörig ist, indem es dieses verzehrt, kommt in ihm zutage."¹²⁾ Es wird selbst zum Objekt; die Individuen werden gesellschaftlich der Verfügungsmasse zugeschlagen. Die naturwüchsige Einheit von Gesellschaft und Individuum fällt auseinander und an ihre Stelle tritt eine von der Gesellschaft gesetzte Identität. Die Gesellschaft ist selbst zum allgemeinen Subjekt geworden, dessen identifizierende Selbsterhaltungstendenz sich nun auch auf die Einzelnen als seine Objekte erstreckt."¹³⁾ Die Individuen sollen sich fügsam Gewalt antun. Ins Totale gekehrt, wendet sich das Prinzip der Selbstbehauptung letztendlich gegen das sich behauptende Individuum selbst. "Die Kategorie des Individuums" so notierte Horkheimer schon 1941, "an die trotz aller Spannungen die Idee der Autonomie geknüpft war, hat der grossen Industrie nicht standgehalten. Die Vernunft ist so weit zerfallen, wie sie die ideologische Projektion der schlechten Allgemeinheit war, an der die scheinbar autonomen Subjekte jetzt ihre Nichtigkeit erfahren. Der Zerfall der Vernunft und der des Individuums sind eines."¹⁴⁾

Je mehr sich die Autonomie des Individuums zu dessen Heteronomie entfaltet, um so mehr vermag Individualität sich nur im Beharren auf ihrer Nichtidentität zu erhalten. Nichtidentität steht für die Unsubsumierbarkeit des Einzelnen unter der Allgemeinheit der Gesellschaft wie des identifizierenden Begriffs. Der Zirkel der Identifikation aber wird gezogen von einem sich selbst steigernden Prozeß ge-

gesellschaftlicher Rationalisierung, der kein fremdes Draußen toleriert. Dem fügt sich identifizierendes Denken ein. Es wird zur theoretischen Instanz eines Anpassungsprozesses, der Naturverfallenheit noch bis in die sublimsten Bereiche der Begriffsbildung reproduziert. Identifizierende Rationalität führt das Stigma der Herrschaft mit sich, dem die Individuen zum Opfer fallen. "Solche totalitäre und darum partikuläre Rationalität war geschichtlich diktiert vom Bedrohlichen der Natur. Das ist ihre Schranke. Identifizierendes Denken, das Gleichmachen eines jeglichen Ungleichem, perpetuiert in der Angst Naturverfallenheit. Besinnungslose Vernunft wird verblendet bis zum Irren angesichts eines jeglichen, das ihrer Herrschaft sich entzieht. Einstweilen ist Vernunft pathisch; Vernunft wäre erst, davon sich zu kurieren."¹⁵⁾ Daß solche Heilung gelinge, ist der innerste Impuls kritischer Bildung. Das Falsche der losgelassenen, blinder Selbsterhaltung erlegenen Rationalität, durch das sie in Mythologie zurückschlägt, muß selbst noch rational bestimmt werden. Selbstreflexion der Aufklärung meint daher nicht deren Widerruf: das Abgleiten ins Irrationale. Die selbstkritische Wendung identifizierenden Denkens ist auf Begriffe angewiesen. Doch ist die Tendenz, identifizierende Akte umzuwenden, indem sie das am Denken kritisch zu identifizieren suchen, womit das Denken seinen Gegenständen Gewalt antut. War Herrschaft über die Natur Bedingung der Entmythologisierung, so hätte diese auch auf jene Herrschaft überzugreifen. "Das Lebensfeindliche am Geist wäre nichts als verrucht, gipfelte es nicht in seiner Selbstbesinnung."¹⁶⁾ Ist auch die Gleichsetzung der Vernunft mit purer Selbsterhaltung deren Beschränkung, so vermag sie doch in der Selbstbesinnung des Geistes ihrer Unwahrheit inne zu werden. In der Selbstbesinnung überschreitet sie sich. Alle kritische Bildung hat in dieser Selbstbesinnung der Vernunft ihr Proprium. Mag auch der Abstraktionsprozeß alle Begriffsbildung mit dem Gift der Herrschaft infizieren, so ist doch zugleich in ihm das Gegengift aufbewahrt: Die Selbstkritik der Vernunft wird zu deren eigenster Moral. Bildung gelingt so weit, wie das Subjekt instand gesetzt wird, mit

der Kraft des Denkens dessen Trug zu sprengen. Denn der einzige Weg, der unterdrückten subjektiven und objektiven Natur beizustehen, "liegt darin, ihr scheinbares Gegenteil zu entfesseln, das unabhängige Denken."¹⁷⁾ Damit ist der Bildungsprozeß in einen Widerspruch gesetzt, dem er sich nur um die Gefahr seines Mißlingens entziehen kann. Können nämlich nur Begriffe in kritischer Rückwendung vollbringen, was der Begriff verhindert, dann bleibt noch die selbstkritische Wendung auf den Immanenzzusammenhang des Denkens verwiesen, um über ihn hinauszusteigen: "Nichts führt aus dem dialektischen Immanenzzusammenhang hinaus als er selber."¹⁸⁾ Denken vermag den ihm innewohnenden Zwangscharakter zu erkennen. Sein eigener Zwang wird zum Medium seiner Befreiung. Durch Kritik verschwindet Identität nicht einfach, doch verändert sie sich qualitativ, indem sie den Blick auf das richtet, was den Identitätszwang löst. Die Kraft, die den Schein von Identität sprengt, ist die des Denkens selber. "Dialektik ist das Selbstbewußtsein des objektiven Verblendungszusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel. Die Kraft zum Ausbruch wächst ihr aus dem Immanenzzusammenhang zu; auf sie wäre, noch einmal, Hegels Diktum anzuwenden, Dialektik absorbiere die Kraft des Gegners, wende sie gegen ihn."¹⁹⁾ Dazu aber muß das Subjekt geschichtlich erstarkt sein. Die *reductio hominis*, die Selbsthingabe des Subjekts an die Dinge, an die es sich verliert, um sich in ihnen zu finden, bedarf des gefestigten Selbst, das sich gegenüber der Natur behauptet. Doch terminiert die Absicht kritischer Bildung nicht im festgehaltenen Selbst, sondern zielt darüber hinaus. Nicht geht es darum, Identität als Letztes, Absolutes zu behaupten und damit das Subjekt auf Selbstbehauptung zu fixieren, sondern den Identitätszwang zu sprengen, wozu es - widersprüchlich genug - der Identität bedarf. Freiheit kann nur durch den zivilisatorischen Zwang hindurch, nicht aber regressiv als unmittelbare *retour à la nature* werden. Der unmittelbare Sprung aus dem Immanenzzusammenhang ins Phantasma guter Natur gelingt nicht. Dennoch transzendiert kritische Bildung in ihrer Absicht den Zauberkreis des Immergleichen. "Das Ich muß geschichtlich erstarkt sein, um über die Unmittelbarkeit des Reali-

tätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende."²⁰) Um dieses 'Mehr' geht es, die Möglichkeit eines Lebens, das der Naturverfallenheit enthoben wäre, in dem Natur und Geist versöhnt zueinander fänden.

II

Der historische Prozeß jedoch, in dem jenes Ich sich bildet, folgt der Spur des verinnerlichten Naturzwangs. Die Wegmarken des Zivilisationsprozesses, in dem das Ich lernt, sich unter Kontrolle zu nehmen, um sich gegenüber der Objektivität der Lebensverhältnisse zu behaupten, verweisen auf eine unmittelbare Lebensnot. Je mehr die Gesellschaft als kollektives Subjekt der Selbsterhaltung sich ausdifferenziert, um ihre Aneignungstechniken über die innere und äußere Natur zu verfeinern, um so mehr gelingt es ihr, die unmittelbare Lebensnot zu bannen. Doch löst sich der zivilisatorische Zwang nicht einfach auf. Er reproduziert sich in den Institutionen, die die Individuen mit den verfeinerten Herrschaftstechniken über die innere und äußere Natur konfrontieren. Die geschichtliche Genese der Schule als gesellschaftlichem Subsystem institutionalisierter Bildung bleibt in diesen Widerspruch eingelassen. Mit ihrem Ziel, den Menschen die Mittel an die Hand zu geben, um sich der unmittelbaren Lebensnot zu entwinden, verweist sie auf die Möglichkeit von Freiheit jenseits des Naturzwangs. Doch schleppt sie in ihrer institutionalisierten Form diesen Zwang zugleich mit sich fort. Der Widerspruch will im geschichtlichen Prozeß ausgetragen sein. Die aporetische Konstitution des Subjekts, das, um sich des Identitätszwangs zu entwinden, der Identität bedarf, scheint in den Formen institutionalisierter Bildung erneut auf. Dies nötigt zur dialektischen Bestimmung des Bildungssystems. Die Schule verkoppelt Freiheit und Herrschaft auf widersprüchliche Weise. Als Institution kollektiver Befreiung intendiert, wird sie zugleich zur kollek-

tiven Herrschaftsinstanz. Tatsächlich folgt die historische Entwicklung der Schule den großen gesellschaftlichen Rationalisierungsschüben westlicher Zivilisation. Im Verlaufe dieses Prozesses wird das Prinzip identifizierender Rationalität nicht nur immer tiefer in der sich ausdifferenzierenden Kultur der Gesellschaft verankert, sondern zugleich in der inneren Organisationsform der Individuen selbst. Deren gesteigerte Selbstverfügung bleibt verkoppelt mit dem Zwang zur 'Selbstfeststellung'. Dennoch reicht es nicht hin, die fortgesetzten Rationalisierungsschübe, die sich in der Entwicklung und Ausdifferenzierung des Bildungswesens niederschlagen, einzig auf der Folie einer sich steigernden gesellschaftlichen bzw. staatlichen Verfügungsgewalt zu interpretieren. Gleichzeitig mit der "Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht", ²¹⁾ gleichzeitig mit dem Anwachsen des rationalen Potentials in den Subjekten wächst ihnen die Kraft zum Widerstand zu.

Der historische Prozeß der Bildung, durch den sich Rationalität immer tiefer in die Individuen eingräbt, zielt aufs Mächtigwerden des gesellschaftlichen Subjekts - eine Mächtigkeit, die die verselbständigte gesellschaftliche Herrschaft sich als Mehrwert der Summe der integrierten Individuen einzuverleiben sucht. Diese Mächtigkeit wider setzt sich dem Grauen einer unbewältigten Naturherrschaft. Doch schwelt in der intendierten Überwältigung Naturverfallenheit weiter fort. Gleichzeitig aber mit dem geschichtlichen Erstarken des Individuums im Prozeß gesellschaftlicher Rationalisierung wird es möglich, die Idee dessen zu konzipieren, was der Naturverfallenheit entzogen wäre. Je mehr nämlich das Bewußtsein der unmittelbaren Naturverhaftung entledigt wird, um so mehr gewinnt es eine Aussicht, die über die jeweilige empirisch vorfindliche Realität hinausführt. "Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit impliziert, muß sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Wider-

spruch Der Widerspruch wird fortgetrieben, je mehr der sachrationale Charakter der Gesellschaft mit der Revolutionierung ihrer technischen Basis voranschreitet, die Bildungsinstitution in den gesellschaftlichen Prozeß einbezogen wird.²²⁾ Denn die rationale Struktur der Sache mit, der es die sich entwickelnde technologische Gesellschaft zu tun hat, verlangt eine rationale Vermittlung. Ihr kann sich die sich ausdifferenzierende Bildungsinstitution nicht entziehen. Die gesellschaftlich geforderte Rationalität aber verweist auf eine Möglichkeit von Freiheit jenseits des Identitätszwangs, die das herrschaftliche Wesen einer auf ihren reinen Anwendungscharakter heruntergekommenen Ratio transzendiert. In dieser Potentialität ist institutionalisierte Bildung mehr als ein Instrument, das die Einzelnen unterwirft und integriert. "Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns freimachen kann."²³⁾ Die Schule bleibt in diesen Widerspruch von Bildung und Herrschaft eingelassen und schleppt ihn über die Zeiten mit. Er spitzt sich in unseren Tagen ungeheuer zu. Niemals zuvor ist das Potential einer rationalen Herrschafts- und Zerstörungstechnik so weit gediehen wie heute, niemals zuvor aber ist die Aussicht auf ein Leben ohne Not für alle Menschen in so greifbare Nähe gerückt. "Unter der Decke einer utilisierten Vernunft wartet die ganze Vernunft auf ihre Befreiung."²⁴⁾ Zu ihr führt jedoch kein naturnotwendiger Prozeß.²⁵⁾ Denn "gesellschaftliche Bildung ist nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung, sie liefert die formalen Elemente, die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt. Sind sie auch die Voraussetzung eines jeden rationalen Umwälzungsprozesses, so sind sie ebenso sehr Bedingung der organisierten Zerstörung, der psychischen wie der physischen."²⁶⁾ Daher kommt alles darauf an, den Grad an isolierter, instrumentalisierte Rationalität, den die jeweilige Produktionsverfassung erforderlich macht, in humane Rationalität umzusetzen. Human aber wird Vernunft erst, wo sie sich kritisch auf ihr eigenes herrschaftliches Wesen zurückwendet. Wo das Individuum die Zersplitterung erkennt, der es im spezialisierten Funktionszusammenhang der Gesell-

schaft unterliegt, erfährt es mit der Helle des Bewußtseins seine Verwundung. Daß diese Wunde heile, wird zum innersten Impuls des Bildungsprozesses. Weil aber diese Wunde von einer Gesellschaftsverfassung geschlagen wird, die des Einzelnen immer nur als Bruchstücks bedarf, gewinnt kritische Bildung ein subversives Moment. Bildung als Selbstbesinnung der Vernunft setzt sich gegen die Subordination des Einzelnen unters Allgemeine zur Wehr. Die Gesellschaft, die Bildung im Verlaufe ihres Rationalisierungsprozesses freisetzt, entfaltet in der Bildungsinstitution zugleich ihre potentielle Widerlegung. Daher werden im Laufe der Bildungsgeschichte die Kontrollmechanismen verfeinert. "Die wachsende Vielfältigkeit des gesellschaftlichen Verkehrs macht dies notwendig, der Zwang, die fortschreitende Rationalität der Gesellschaft zu paralisieren, sie für den Menschen unwirksam zu machen, die Gewalt des Bewußtseins in Ketten zu legen."²⁷⁾ Doch gelingt dies nur mit Abstrichen, denn alle Rationalität, die die Gesellschaft immer umfassender machen muß, enthält in sich das Gegengift gegen blinde Unterwerfung. Das subversive Moment der Bildung gegenüber totalitärer Integration bleibt im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft geschichtsbegleitend, wenn es auch nur vereinzelt geschichtsmächtig wird.

Schon die frühen Ansätze zur Bildungsplanung bei Ratke und Comenius heben die in der mittelalterlich-ständischen Gesellschaft noch überwiegend naturhaft verlaufenden erzieherischen Anpassungsprozesse auf eine rationale Ebene. Das geforderte Einheitsschulsystem greift der Zeit weit voraus. Während demgegenüber das etablierte Schulsystem formal tatsächlich nur einer Minderheit offensteht, überschreitet es in seiner inhaltlichen Ausrichtung bei Comenius jedoch den gegebenen gesellschaftlichen Rahmen. Subversivität der Bildung wird über einen Vernunftbegriff auf den Weg gebracht, der die Grenzen der feudalen Weltordnung hinter sich läßt. "So ist es überständig gewordene Herrschaft, angemaßte Autorität, gegen die frühe bürgerliche Pädagogik den Grundgedanken des geforderten Schulsystems setzt: den des *lumen naturale*, des natürlichen, d.h. auch allen Menschen

als solchen eigentümlichen Verstandeslichts.²⁸⁾ Doch während dem Begriff nach schon die ganze Welt in ihrer Fülle heimgeholt wird, bleibt Bildung im Prozeß des bürgerlichen Aufstiegs an die realen Bedingungen des Produktionsprozesses gekettet. Die intendierte Fülle will mühselig erarbeitet sein. Geistige Ermächtigung und rationelle Entwicklung wirtschaftlicher Triebkräfte klaffen ebensosehr auseinander, wie sie im Bildungsprozeß aufeinander bezogen bleiben. In der frühen bürgerlichen Bildungsprogrammatik können Ökonomie und Pädagogik miteinander verschmelzen, weil die Einsicht leitend bleibt, daß eine Befreiung der Menschen unter der Herrschaft des Mangels unmöglich ist. Je weiter die bürgerliche Welt ihre ökonomischen Produktivkräfte entfaltet, umso näher rückt die Möglichkeit, das ganze Glücksversprechen einzulösen. "Die im Gefolge der neuhumanistischen Schulreform in Deutschland vollzogene Tabuierung der Ökonomie für die Pädagogik ist mithin lediglich ein Beleg dafür, daß bürgerliches Wirtschaften nunmehr 'lumen naturale' schlechter zu vertragen²⁹⁾ beginnt. Den unteren Volksschichten wird Vernünftigkeit nur soweit zugestanden, wie es der ökonomische Prozeß unabdingbar macht. Die Subversivität der Bildung, die sich in ihren Inhalten ausspricht, soll über die Inhaltlichkeit zurückgenommen werden. Doch kann die Restriktion hinter den erreichten Stand gesellschaftlicher Rationalität nicht zurückgehen. Der Widerspruch gegen die Herrschaftsverfassung bleibt im Bildungssystem virulent, wie Petrat am Beispiel der Grubenarbeiter 'in der Herrschaft Broich einschließlich des Kirchspieles Mülheim' anschaulich zeigt: Die erzwungene regelmäßige Teilnahme der Bergleute am Unterricht hat es einerseits "zu Wege gebracht, daß man z.B. dem einfahrenden Grubenarbeiter nunmehr auf schriftlichem Wege über ein Reglement für Bergleute begegnen und ihn aufgrund der in der Schule fühlbar gewordenen Erfahrungen über einen 41 Punkte umfassenden Strafkatalog belehren kann. Danach wird sein individuelles Verhalten in mit Geldbußen zu ahndende restriktive Maßnahmen eingebunden, die vom 'Nichterschei-

nen zum Morgengebet' über die 'willkürliche Schichtverwechslung' und das 'Einfahren mit Holzschuhen' bis zur 'Theilnahme am Brantweintrinken' reichen. Andererseits war die regelmäßige Teilnahme am Unterricht eine Voraussetzung dafür, bei offenbar 'absichtliche(r) Überfortheilung' der Eisenbahnarbeiter durch die Bauführer und Unternehmer zu 300 bis 400 einen 'Tumult' zum Zwecke des Durchsetzens von Lohnforderungen zu organisieren, wie er inzwischen 'bei den meisten Eisenbahnbauten ... stattgefunden' hat"30) Das an die Macht gelangte Bürgertum kann die Subversivität des Bildungswesens nicht wirklich zum Verschwinden bringen, allenfalls neutralisieren oder seine kritischen Potenzen umbiegen. Daher die im 19. Jahrhundert zunehmende Tendenz, über Lehrplan- und Prüfungsbestimmungen die Inhalte der Unterrichtsarbeit unter Kontrolle zu nehmen. Während die Expansion des Schulsystems formal sich der Comenianischen Forderung, alle alles zu lehren, immer mehr annähert, während Bildung formal tatsächlich jenen Grad von Universalität erreicht, den ihr Humboldt zusprach, wird sie in ihrer inhaltlichen Sprengkraft beschnitten. Die Reformen des Bildungswesens in diesem Jahrhundert, insbesondere die der zweiten Jahrhunderthälfte, kehren den Widerspruch von Form und Inhalt, der in den pädagogischen Konzeptionen zu Beginn der bürgerlichen Ära zu Tage trat, letztendlich um. Die in den 60er Jahren anhebende Reform "bleibt im besagten Kontinuum allein durch den progressiven Gehalt organisatorischer Formen frühbürgerlichen Ursprungs, denen die Wirksamkeit durch die Reform der Bildungsinhalte versperrt werden soll. Eben hier auch erscheint das Verhältnis der Bildungsreform zum Ganzen bürgerlicher Geschichte prekär: die Umkehrung in der Trennung von Form und Inhalt des Bildungswesens ist ein Novum."31)

Die Zurücknahme des subversiven Moments der Bildungsinhalte wird u.a. an dem evident, was Koneffke das 'postliterarische Analphabetentum' nennt, das mit der Gesamtschulreform "auch für die höheren Zweige des Bildungswesens zum Zuge

kommt." ³²⁾ Hatte Heydorn dem Hauptschulgutachten des 'Deutschen Ausschusses' von 1964 schon eine Bewußtseinslage attestiert, die an die antiliterarische Tradition der Regulative von 1854 anknüpft, ³³⁾ während das "Gutachten zur Neuordnung der Höheren Schulen" den "ergebnislosen Versuch (unternimmt), den ursprünglichen Bewußtseinsbildungsauftrag der Gymnasien kritisch zurückzugewinnen" ³⁴⁾, so konstatiert er für den "Strukturplan für das Bildungswesen" von 1970 die zunehmende Tendenz, einen "positivistischen Wissenschaftsbegriff an die Stelle der Allgemeinbildung" ³⁵⁾ zu setzen. Mit dem Neopositivismus aber kündigt sich der Rückfall aus einer menschlichen Geschichte in die Naturgeschichte des Menschen an. Denn die 'basic language' des Positivismus ist geschichtslos. Sie läßt nur ihrer Inhaltlichkeit beraubte, auf bloße Quantität zurechtgestutzte Phänomene zu. Die Vernichtung der geschichtlichen Sprache aber vernichtet die transzendierenden Momente der Vernunft. Historische Sprache indes - zumal die große, spätbürgerliche Literatur - ist Inbegriff eines Gedächtnisses, das die Vergangenheit mit der Zukunft vermittelt. Wo diese Vermittlung ausfällt, wird das Bewußtsein auf den Status quo festgeschrieben. Sprache wird zur hohlen Form, zum zeitlosen Austauschplatz von Signalen, zum Eingabe- und Ausgabealphabet. Die kybernetisch motivierte Kommunikationstheorie, die an den Schulen der 70er Jahre den zentralen Platz einnimmt, der vormals dem Literaturunterricht zukam, macht Sprache zum inhaltsleeren Instrument: zerlegbar, austauschbar, verwertbar. "Wo die Worte auf Verkehrszeichen für bestimmte kommerzialisierte Prozeduren und systemkonforme Handlungsabläufe herabgebracht werden, ist Kommunikation eingeschränkt auf den Warentauschverkehr, und indem Sprache zum Tauschindex, der Sprechende zum Auftragsvermittler von Waren erniedrigt wird, arbeitet schon Schule - und diese systematisch - an der Vernichtung von gehaltvoller Kommunikation und rationaler Diskussion. Der intime Zusammenhang von Sprache und Denken wird zerrissen." ³⁶⁾ Inhaltliche Subversivität der Bildung verflüchtigt sich im Erwerb einer funktionalisierten Sprache, die

lediglich den reibungslosen Ablauf verdinglichter technischer und gesellschaftlicher Prozesse verbürgen soll.

"So viele Worte, so viele Gitter: von Algorithmentheorie bis zur Systemtheorie ist das Arsenal komplett." ³⁷⁾ Das technologische Instrumentarium storniert nicht nur die inhaltliche Brisanz des Bildungsprozesses, es bringt sie mit dem Übergang zu technologischen Didaktikkonzeptionen zum Verschwinden. Hinter der glatten Fassade der zweckrationalen Unterrichtskonstruktion im Regelkreis aber verbirgt sich unendlich viel Krudes. Glaubt sich die kybernetische Didaktik ihrem Selbstverständnis gemäß auch als Höchstmaß von Rationalität ins Spiel zu bringen, so entleert doch zugleich der durch und durch formalisierte Charakter kybernetischer Vernunft den humanen Gehalt des Rationalen. Unumwunden gesteht denn auch ein Didaktiker wie von Cube ein, die kybernetische Denkweise führe "zu einer Übertragung technischer Verfahren auf menschliche und soziale Bereiche und zu einem Bewußtsein der Machbarkeit schlechthin." ³⁸⁾ Im 'Bewußtsein der Machbarkeit schlechthin' bezeugt aufklärerische Rationalität ihr herrschaftliches Wesen. Wo sich nichts mehr dem technischen Zugriff entziehen darf, wo einzig die Kontrollgewalt hantierender Menschen den Maßstab gesellschaftlicher Aufklärung abgibt, da betritt ein didaktisches Denken das Feld, dem Funktionalität zum Programm wird, Disfunktionalität hingegen einzig zum Anlaß, sie auszuschalten. Das Interesse zielt tendenziell darauf, Konflikte zu eliminieren. Herrschaft setzt sich durch als verschleiernde Gewalt, die den Widerstand im Keim ersticken soll: "Hat der Steuernde erreicht, daß der Zögling das will, was er soll, braucht er keine Gewalt anzuwenden." ³⁹⁾ Die Diktion solcher 'Gehorsamsprogramme' erinnert nolens volens an Rousseau. Die ehemals naturalistische Tarnkappe aber ist ungeniert gelüftet: Das kybernetische Modell ist artifizielles Konstrukt, eine technisch durchkonstruierte Reorganisation der sozialen Erzie-

hungssituation, die alle Widersprüchlichkeiten der Realität einebnet. Denn Widersprüche sind 'Störgrößen', die die optimale Steuerung verdinglichter Prozesse einschränken.

Nichts soll aus dem Zauberkreis des Immergleichen hinausführen. Der Einzelne bleibt gebannt in die Immanenz, läuft im Kreis, im Regelkreis, verfängt sich im Netz der durchrationalisierten Wirklichkeit. Doch unterliegt selbst diese von aller Inhaltlichkeit gereinigte Vernunft noch ihrem eigenen Widerspruch: "Wo Rationalität ist, ist auch Negation, die Möglichkeit einer Negation. Die Möglichkeit einer grossen Bezweiflung. Sie muß entbunden werden. Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur unversellen werden."⁴⁰ Doch muß sie dazu die Tautologie des Immanenzzusammenhangs durchstoßen. Vernunft muß ihren eigenen Widerspruch entbinden, muß sich in die Widersprüchlichkeit der Realität einsenken. Sie kommt nicht umhin, diesen Konflikt auszutragen. Dieser Konflikt wendet sich in letzter Konsequenz gegen die institutionalisierte Verfassung der Bildung selbst. Denn alle Institution impliziert Herrschaft. Um ihre Aufhebung aber ist es kritischer Bildung zu tun. Doch bleiben Herrschaft und Autonomie im Bildungssystem widersprüchlich ineinander verfilzt. Weil Freiheit jenseits des Identitätszwangs nicht dessen schlechthin anderes meint, sondern nur durch ihn vermittelt in Erscheinung tritt, geht der Weg der Befreiung notwendig über die Schule selbst. In ihr muß das Subjekt jene Stärke entwickeln, mit der es schließlich die Verschalung der Institution von sich wirft. Auch für die Dialektik institutionalisierter Bildung gilt noch Hegels Diktum, Dialektik absorbiere die Kraft des Gegners, um sie gegen ihn zu wenden. Schule - das bleibt auch gegen alle romantisierende Zivilisationskritik von Alternativschulprogrammatikern anzumerken - ist nicht bloß das gefügige Mittel, um gesellschaftliche Herrschaft ins Unendliche zu perpetuieren. Sie ist zugleich das rationale Mittel, aus dem die Individuen die Stärke ziehen können,

mit der sie sich der Herrschaft widersetzen. Die Schule entbindet in sich ihren Widerspruch; er will in ihr ausgetragen sein. "Der Sache nach heißt dies, daß nicht weniger, sondern mehr geleistet werden muß."⁴¹⁾ Doch entbindet die Lernleistung nur ihr befreiendes Potential unter der Bedingung, daß die in Anschlag gebrachte Rationalität selbst-reflexiv wird. Dem steht die entleerte Vernunft formalisierter Didaktikkonzeptionen entgegen. Sie produziert letztlich eine technologische Sprachlosigkeit, die die Individuen der quasi-natürlichen Logik formalisierter Regelkreise gerade dort unterwirft, wo die Widersprüche der Unterrichtsrealität beim Namen zu nennen wären. Bildung indes wird überall dort auf den Weg gebracht, wo die Waffe der Rationalität gegen ihre entleerte Form gewendet wird: als Selbstbesinnung des Denkens, als inhaltliches Ausloten der Widersprüche, in die sich der naturbeherrschende Geist verstrickt. Die formalisierte Vernunft birgt wider ihr eigenes herrschaftliches Wesen eine Potenz in sich: Im Eingedenken ihres falschen Anspruchs kann sie ihr humanes Potential entbinden. Sie wird zur inhaltlichen Vernunft, die die Dinge nicht ergreift, um sie in die Immanenz des Daseins zu bannen, sondern um sie für ihre unrealisierten Möglichkeiten aufzuschließen. Kritische Rationalität erhebt das Denken zur wirklichen, weil nicht nur leeren Abstraktion. Die wirkliche Abstraktion reduziert die Inhalte nicht auf ein vermeintlich faktisches Sosein, sondern erschließt im Prozeß der geistigen Durchdringung ihre Genese, konfrontiert ihre reale Erscheinung mit dem unverwirklicht in ihnen vorgefundenen Anspruch. Damit treibt sie das Denken über sich hinaus. "Das Bewußtsein kann produktiv werden, es wird aktionsfähig."⁴²⁾ Aller kritischen Bildung eignet dieses antizipierende Moment, mit der die Wirklichkeit wie auch der Begriff, der ihr nachgeht, über den vorfindlichen Status quo hinausweisen. Der Bildungsprozeß schließt als geschichtliche Selbstbesinnung der Individuen die Geschichte ihrer Zukunft in sich ein. Erst "der geschichtliche Lernvorgang vermittelt eine Einschätzung der eigenen Position, die rationale Einschätzung ihrer Möglichkeit,

eine realisierbare Praxisaussicht, er vermittelt den Traum, den das Leid der Vergangenheit zeugte."⁴³⁾ Dieser Traum aber ist mehr als falscher, illusionärer Schein. Er ist das intelligible Moment der negativen Hoffnung, die die kritische Reflexion entbindet: daß die leidvolle Endlichkeit der Welt ein Ende habe. Nur "im Lesen des Seienden als Text seines Werdens"⁴⁴⁾ vermag das Bewußtsein der Bedürftigkeit seiner Gegenstände innezuwerden, die der puren Identität von Begriff und Sache notwendig verborgen und gleichgültig ist. Denn "was an Wesentlichem im Phänomen erscheint, ist das, wodurch es wurde, was es ist, was in ihm stillgestellt ward und was im Leiden seiner Verhärtung das entbindet, was erst wird."⁴⁵⁾ Erkenntnis, die den Inhalt in seiner Unverstelltheit will, will die Utopie. In der Verstelltheit der Immanenz aber ist ihr kein positiver Ort zuzuweisen. Die Utopie ist einzig gegenwärtig in ihrer Negation. Das Bewußtsein ihrer Möglichkeit haftet am Konkreten, das aus seiner Verhärtung erlöst sein will. Auf diese Entgrenzung geht die Bewegung des sich bildenden Bewußtseins zu. "Das Bewußtsein, das sich durch Bildung gewinnt, weiß um seine Aussicht, befreites Bewußtsein zu sein, Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion zu versöhnen."⁴⁶⁾ Versöhnung wird zum innersten Impuls des Bildungsprozesses, sie ist der Fluchtpunkt der Unversöhnlichkeit, mit der kritisches Denken gegen die unversöhnte Wirklichkeit steht.

Durch die Kritik verschwindet der unversöhnte Zustand nicht. Auch läßt er sich nicht im Bewußtsein schlichten. Die anvisierte Negation der Negation macht diese nicht rückgängig. Im Gegenteil setzt sie alles daran, den geschlossenen Kreislauf des Immanenzzusammenhangs aufzubrechen. Vollenendetes kritisches Denken bewährt sich als offenes, entledigt das Besondere des vergeistigten Zwangs. Es hält das Nichtidentische im Bewußtsein. Dem entspricht eine Praxis, die den Einzelnen in sein Eigenrecht zu setzen sucht. So wenig dieser auch sein Leben jenseits des gesellschaftlichen Allgemeinen zu führen vermag, so wenig ist er mit ihm identisch. Bildung als "Praxis der Freiheit"⁴⁷⁾ folgt dieser Intention aufs Besondere als des Nichtidentischen. Sie ver-

wehrt es, den Einzelnen gesellschaftlichen Zwecken blindlings aufzuopfern. Der Maxime der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Erzieher habe für den Einzelnen Partei zu ergreifen, ihn gegenüber den 'Mächten des Lebens' in Schutz zu nehmen, ist nichts von ihrem kritischen Gehalt abzumarkten.⁴⁸⁾ Denn das Allgemeine ist keine Substanz, die sich - nach Vorstellung idealistischer Philosophie - zum Besonderen fortentwickeln und im Einzelnen ein nur nichtiges Dasein geben könnte. Das Allgemeine ist "nur eine Bestimmung des Einzelnen, nämlich sein Zusammenhang, und hat außer ihm kein Recht."⁴⁹⁾ Doch greift in der verwalteten Welt dieser Zusammenhang auf die Einzelnen über und integriert sie derart, daß die qualitative Differenz von Einzelem und Allgemeinem sich tendenziell auflöst. Wäre die Differenz vollends gelöscht, wären Einzelner und Allgemeines - im höhnischen Widerspruch zur Idee der Versöhnung - zur Deckung gebracht, kämen Bildungstheorie und -praxis an ihr Ende. Daß sie noch möglich sind, belegt umgekehrt, daß der Negativität der Welt nicht jene Opazität eignet, an der kritische Bildungstheorie zerginge. "Bewußtsein könnte gar nicht über das Graue verzweifeln, hegte es nicht den Begriff von einer verschiedenen Farbe, deren versprengte Spur im negativen Ganzen nicht fehlt."⁵⁰⁾ Das negative Ganze ist nicht bloß das ganz Negative. Soll es nämlich nicht bei dem bleiben, was ist - und es ist wahrhaft noch nicht die beste aller Welten -, dann darf das Andere zum Bestehenden nicht völlig negativ gedacht werden. Der kritische Gedanke, der das Moment seiner Negativität verabsolutiert und das Bestehende als radikal Falsches denunziert, vermag nicht einmal jener Momente in sich selbst mehr zu gedenken, durch die er als kritischer Gedanke möglich ist.⁵¹⁾ Eben diese Konsequenz zieht Adorno in der Selbstreflexion der Dialektik mit aller Deutlichkeit: "So hinfällig in ihm auch alle Spuren des Anderen sind; so sehr alles Glück durch seine Widerruflichkeit entstellt ist, das Seiende wird doch in den Brüchen, welche die Identität Lügen strafen, durchsetzt von den stets wieder gebrochenen Versprechungen jenes Anderen."⁵²⁾ Ihm spürt kritisches Denken nach, indem es die Brüche auf-

nimmt, sich selbst als Bruch setzt gegenüber dem herrschaftlichen Prinzip identifizierender Rationalität. Demgegenüber richtet es den Blick auf versprengte, Vereinzelte, auf die Nichtidentität des Besonderen.

Im Leiden des Einzelnen konkretisiert sich die Negativität des Ganzen. Die Heilung des Einzelnen verweist so auf die Heilung der Welt, von der er nicht zu abstrahieren ist. Sie gewinnt Gestalt im befreiten Leben des Individuums. Daher ist es der "konkrete Mensch, auf den alle Bildung zielt und der stets etwas anderes bleibt als die Summe seiner Beziehungen" ⁵³⁾ Wird aber Bildung nur über den Einzelnen realisiert, so fällt dem konkreten Gegenüber, dem Lehrer, eine entscheidende Aufgabe zu. "Wie nie zuvor ist es eine Berufung, Lehrer zu sein; die Qualität des persönlichen Tuns wird durch keine Macht aufgehoben, sie gehört einer anderen Dimension an." ⁵⁴⁾ In der Person des Lehrers wirken die Widersprüche der Bildungsinstitution fort. Er muß sie aushalten, austragen, muß selbst zum Zeichen einer möglichen Versöhnung werden. Seine Aufgabe ist, Leben zu entbinden, im Widerspruch der Institution alle Rationalität, die sie enthält, aufgreifen und umsetzen. Nicht als Handlanger instrumenteller Rationalität, als Bildungstechnologe, als Bediener einer verselbständigten Bildungsapparatur gewinnt er seine hervorragende Bedeutung - als Funktionär ist er ohnehin allemal ersetzbar - , sondern als Person, die in sich die Widersprüche fortbestimmt zur humanen Praxis. Dazu muß er mehr wissen, als die Institution für ihren möglichst reibungslosen Ablauf braucht. Nicht allein darum geht es, intellektuell auf der Höhe der Zeit zu sein, sondern über sie hinauszuweisen. Der Lehrer ist der Wegweiser ins kommende Land, nicht indem er eine abstrakte Welt entwirft, sondern inhaltlich veränderte Welt in gegenseitiger Hilfe jetzt beginnen läßt. Seine antizipierende Bildungsarbeit weiß darum, "daß es auch in Zukunft nur so viel Menschlichkeit geben kann, wie wir fähig sind vorzuleisten." ⁵⁵⁾ Nur wenn er um ein Geringes menschlicher

ist als die Verhältnisse, denen er unterworfen ist, wird er Zukünftiges ins Gegenwärtige bringen. Keine historische Logik verbürgt das befreite Leben; es bleibt unvollendeter Auftrag. Ihm arbeitet kritische Bildung vor.

VIERTER TEIL: Anmerkungen

- 1) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 25
- 2) ebd., S. 145
- 3) In diesem Sinn heißt es in den Minima Moralia: "Denn der Gedanke muß über seinen Gegenstand hinauszielen, gerade weil er nicht ganz hinkommt, und der Positivismus ist unkritisch, indem er das Hinkommen sich zutraut und bloß aus Gewissenhaftigkeit zu zaudern sich einbildet." (Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 166)
- 4) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 153
- 5) Th. W. Adorno: Minima Moralia, a.a.O., S. 253
- 6) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 192
- 7) U. Guzzoni: Selbsterhaltung und Anderssein, in: H. Ebeling: Subjektivität und Selbsterhaltung - Beiträge zur Diagnose der Moderne, a.a.O., S. 320
- 8) Vgl.: H. Blumenberg: Die Legitimität der Neuzeit, Frankfurt/M 1966
- 9) H. Blumenberg: Selbsterhaltung und Beharrung - Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität, in: H. Ebeling: Subjektivität und Selbsterhaltung, a.a.O., S. 146
- 10) G. Buck nimmt hier Bezug auf W. Oelmüller: Die unbefriedigte Aufklärung, Frankfurt/M 1969
- 11) G. Buck: Selbsterhaltung und Historizität, in: H. Ebeling: Subjektivität und Selbsterhaltung, a.a.O., S. 217
- 12) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 181
- 13) U. Guzzoni: Selbsterhaltung und Anderssein, a.a.O., S. 329
- 14) M. Horkheimer: Vernunft und Selbsterhaltung, in: H. Ebeling: Subjektivität und Selbsterhaltung, a.a.O., S. 56 f.
- 15) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 174
- 16) ebd., S. 384 f.
- 17) M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M 1967, S. 133
- 18) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 145
- 19) ebd., S. 398
- 20) ebd., S. 389
- 21) Vgl. W. Sesink: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen Unterricht - Zur Kritik der Schule, unveröff. Manuskript, St. Augustin 1980.

- 22) H.-J. Heydorn, Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 15
- 23) H.-J. Heydorn, Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in: ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M 1980, S. 271
- 24) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, a.a.O., S. 317
- 25) Gerade dies führt W. Sesink als Kritik gegen Heydorn ins Feld: Der Widerspruch, auf den Heydorn abhebe, sei nur einer zwischen Begriff und Wirklichkeit, nicht einer der Wirklichkeit selbst (vgl. W. Sesink: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft, Diss. Bonn 1976) Zu Zeiten aber, wo die falsche Versöhnung zwischen Allgemeinem und Besonderem, die das Besondere nicht in sein Recht setzt, sondern rastlos verzehrt, Platz greift, werden die Widersprüche "in den Menschen selber zurückverlegt. Damit beginnt ein neuer Kampf, ein Kampf im Dunkel, in dem der Bildung eine entscheidende Rolle zufällt." (H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 318) Es ist der kritische Begriff, der Licht ins Dunkel bringt, der es erlaubt, über das Gegebene hinauszugehen, um die Idee eines Zustands, der der Lebensnot entronnen wäre, offenzuhalten. Dieser Überschritt ist im Bildungsbegriff mit angezeigt.
- 26) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 16
- 27) ebd., S. 12
- 28) G. Koneffke: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument, Jg. 11/1969, S. 390
- 29) ebd., S. 412
- 30) G. Petrat: Schulunterricht - Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1780 - 1850, München 1979, S. 323
- 31) G. Koneffke: Integration und Subversion, a.a.O., S. 417
- 32) Vgl.: ebd., S. 420
- 33) Vgl.: H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch, a.a.O., S. 287 f.
- 34) ebd., S. 289
- 35) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 95
- 36) G. Koneffke: Integration und Subversion, a.a.O., S. 407
- 37) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 116
- 38) F. von Cube: Was ist Kybernetik?, Bremen 1967, S. 65
- 39) F. von Cube: Technik des Lebendigen, Stuttgart 1970, S. 98
- 40) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 313

- 41) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 143
- 42) ebd., S. 146
- 43) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 325 f.
- 44) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 62
- 45) Th. W. Adorno: Ges. Schriften, Bd. 8, a.a.O., S. 319
- 46) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 326
- 47) Vgl. P. Freire: Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1977
- 48) Vgl. E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o.J., S. 78
- 49) G. Hobbensiefken/W. Sesink: Zum erweiterten Didaktikbegriff Wolfgang Klafkis in: Pädagogische Rundschau 5/1982, S. 572
- 50) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 370
- 51) Vgl. J. F. Schmucker: Adorno - Logik des Zerfalls, a.a.O., S. 147
- 52) Th. W. Adorno: Negative Dialektik, a.a.O., S. 396
- 53) H.-J. Heydorn: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, a.a.O., S. 9
- 54) H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch ..., a.a.O., S. 329 f.
- 55) H.-J. Heydorn: Zu einer Neufassung ..., a.a.O., S. 149

Literaturverzeichnis

- 1) Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980
- 2) Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt/M 1951 (Neuauf-
lage Bibliothek Suhrkamp 1975)
- 3) -: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in:
Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Sociologica I, Frank-
furt/M 1955
- 4) -: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/M 1963
- 5) -: Einleitung zu: ders.: Eingriffe, Frankfurt/M 1963
- 6) -: Philosophie und Lehrer, in: ders.: Eingriffe, Frank-
furt/M 1963
- 7) -: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1966 (Neuaufgabe Suhr-
kamp Taschenbuch Wissenschaft 113)
- 8) -: Über Tradition, in: ders.: Ohne Leitbild. Parva Aesthe-
tica, Frankfurt/M 1967
- 9) -: Einleitung in die Musiksoziologie, Reinbek 1968
- 10) -: Anmerkungen zum philosophischen Denken, in: ders.:
Stichworte, Frankfurt/M 1969
- 11) -: Glosse über Persönlichkeit, in: ders.: Stichworte,
Frankfurt/M 1969
- 12) -: Zu Subjekt und Objekt, in: ders.: Stichworte, Frank-
furt/M 1969
- 13) -: Ästhetische Theorie, Frankfurt/M 1970 (Taschenbuchaus-
gabe 1973)
- 14) -: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M 1971
- 15) -: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie, Frankfurt/M 1972
- 16) -: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I,
Frankfurt/M 1972
- 17) -: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaft und
Kulturkritik, Frankfurt/M 1975
- 18) Albert, H.: Theorie in den Sozialwissenschaften, in: ders.
(Hrsg.): Theorie und Realität, Tübingen 1972²
- 19) Alt, R.: Bildatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte,
Bd. 1, Berlin 1960
- 20) Améry, J.: Französische Sozialphilosophie im Zeichen der
'linken Frustration', in: Merkur 1966

- 21) Améry, J.: Wider den Strukturalismus. Das Beispiel des M. Foucault, in: Merkur 300, 1973
- 22) -: Foucaults Vision des Kerker-Universums, in: Merkur 347, 1977
- 23) Anacker, U./Baumgartner, H. M.: Stichwort 'Geschichte', in: Krings, H./Baumgartner, H. M./Wild, Chr. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2 (Studienausgabe), München 1973
- 24) Apel, K.-O. u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M 1973²
- 25) Ariès, P.: Geschichte der Kindheit, München 1975
- 26) Baacke, D.: Jugend: Zeit der Orientierung? in: Neue Sammlung 1976, H. 3
- 27) Babilon, F.-W./Ipfling, H.-J.: Allgemeinbildung und Schulstruktur, Bochum 1980
- 28) Bacon, F.: Neues Organ der Wissenschaften (hrsg. von A. Th. Bruck), Darmstadt 1962
- 29) Ballauf, Th.: Systematische Pädagogik, Heidelberg 1966²
- 30) Balluseck, L. von: Zum Exodus Jugendlicher, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 1979, H. 30
- 31) Barthes, R.: Die strukturalistische Tätigkeit, in: Kursbuch 5, Frankfurt/M 1966
- 32) -: Système de la Mode, Paris 1967
- 33) -: S/Z, Paris 1970
- 34) Baruzzi, A.: Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts, München 1968
- 35) -: Mensch und Maschine, München 1973
- 36) Baumgartner, H. M.: Kontinuität und Geschichte, Frankfurt/M 1972
- 37) Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M 1976
- 38) Becker, G.: Mit Umsicht und Verantwortung, in: Neue Sammlung 1975, H. 2
- 39) Becker, H. u.a.: Narziß - oder ein neuer Sozialisations-typus?, in: päd. extra 1978, H. 1
- 40) Becker, M./Gebhardt, H.-J./Wutka, B.: Kritik der Verhaltenstherapie, Frankfurt/M 1979

- 41) Beierswaltes, W.: Adornos Nicht-Identisches, in: Beierswaltes, W./Schrader, W. (Hrsg.): Weltaspekte der Philosophie, Amsterdam 1971
- 42) Benjamin, W.: Geschichtsphilosophische Thesen, in: ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze, Frankfurt/M 1965
- 43) Berglar, P.: Wilhelm von Humboldt in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek 1970
- 44) Bischof, N.: Erkenntnistheoretische Grundlagenprobleme der Wahrnehmungspsychologie, in: Handbuch der Psychologie, Bd. I/1, Göttingen 1966
- 45) Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969
- 46) -: Stichworte 'Bildung - Bildungstheorie', in: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- 47) -: Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit, in: Herrmann, U. (Hrsg.): 'Das pädagogische Jahrhundert', Weinheim/Basel 1981
- 48) Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1951
- 49) Bloch, E.: Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance, Frankfurt/M 1972
- 50) Blumenberg, H.: Die Legitimität der Neuzeit, Frankfurt/M 1966
- 51) -: Selbsterhaltung und Beharrung - Zur Konstitution der neuzeitlichen Rationalität, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/M 1976
- 52) Böckelmann, F.: Die Möglichkeit ist die Unmöglichkeit ..., in: Schoeller, F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München 1969
- 53) -: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971
- 54) Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 55) Böhme, G.: Die philosophische Grundlegung des Bildungsbegriffs, Kastellaun 1976
- 56) Böhmer, H.: Luther im Lichte der neueren Forschung, Leipzig 1917⁴

- 57) Bokelmann, H.: Wozu taugen historische Erkenntnisse?, in:
Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1972, H. 11
- 58) Bollnow, O. F.: Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1977
- 59) Böhnisch, L./Schmitz, E.: Jugendarbeitslosigkeit heute:
Sozialpolitisch verschoben?, in: betrifft: erziehung
1978, H. 9
- 60) Bourdieu, P./Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- 61) Breuer, S.: Subjektivität und Maschinisierung. Zur wachsenden organischen Zusammensetzung des Menschen, in: Leviathan 1978, H. 1
- 62) Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1971
- 63) Broekmann, J.: Strukturalismus, Freiburg/München 1971
- 64) Bronfenbrenner, U.: Umwelt und Aggression. Die zerbröckelnde Einheit der amerikanischen Familie, in: Neue Sammlung 1971, H. 4
- 65) Bruder, K.-J. u.a.: Kritik der pädagogischen Psychologie, Reinbek 1976
- 66) Buchholz, M.: Gefühle, Gefühle ... oder der Helfer im Spiegelkabinett, in: Sozialmagazin 1979, H. 8
- 67) Buck, G.: Lernen und Erfahrung, Stuttgart 1969²
- 68) -: Bildung durch Wissenschaft, in: ders.: Wissenschaft, Bildung und pädagogische Wirklichkeit, Heidenheim a.d. Brenz 1969
- 69) -: Selbsterhaltung und Historizität, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/M 1976
- 70) -: Hermeneutik und Bildung - Elemente einer verstehenden Bildungslehre, München 1981
- 71) Burckhardt, J.: Weltgeschichtliche Betrachtungen (hrsg. von R. Stadelmann), Neske-Verlag, o.J.

- 72) Burmeister, B./Richter, E.: Die französische Aufklärung. Historische Bedingungen und Hauptetappen ihrer Entwicklung, in: Schröder, W. u.a.: Französische Aufklärung, Leipzig 1974
- 73) Bussiek, H.: Bericht zur Lage der Jugend, Frankfurt/M 1978
- 74) Butterhof, H.-G./Thorn-Prikker, J.: Aspekte und Probleme der 'Negativen Bildungstheorie' H.-J. Heydorns, in: Zeitschrift für Pädagogik 1975
- 75) Claßen, J.: Überlegungen zu J.-E. Pleines, in: Päd. Rundschau 1982, H. 1
- 76) Clausen, L.: Jugendsoziologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976
- 77) Clemenz, M.: Theorie als Praxis? Zur Philosophie und Soziologie Th. W. Adornos, in: Clemenz, M./Eley, L. u.a.: Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie, Gießen 1975
- 78) Cohen, S./Taylor L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt/M 1977
- 79) Comenius, J.A.: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (hrsg. von A. Flitner), Düsseldorf/München 1954
- 80) Cube, F. von: Was ist Kybernetik?, Bremen 1967
- 81) -: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1968²
- 82) -: Technik des Lebendigen, Stuttgart 1970
- 83) Dahmer, J./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim/Berlin 1968
- 84) Daniel, C.: Theorien der Subjektivität, Frankfurt/M 1981
- 85) Danto, A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M 1974
- 86) Derbolav, J.: Wesen und Formen der Gymnasialbildung, Bonn 1957
- 87) -: Humanismus, Dialektik und Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1961
- 88) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964

- 89) Dilthey, W.: Gesammelte Schriften (hrsg. von B. Groethuy-
sen), Bd. 8, Stuttgart 1958
- 90) -: Der Staat als Erzieher, in: Gesammelte Schriften, Bd. 3,
Stuttgart 1959
- 91) Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Iden-
titätsbildung, Frankfurt/M 1975
- 92) Dohmen, G.: Bildung und Schule, 2 Bde., Weinheim 1964/65
- 93) Dohmen, G./Maurer F./Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung
und didaktische Theorie, München 1970
- 94) Donagan, A.: Neue Überlegungen zur Popper-Hempel-Theorie,
in: Baumgartner, H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Ge-
schichte und Theorie, Frankfurt/M 1976
- 95) Dray, W.: Laws and Explanation in History, Oxford 1957
- 96) Drechsler, J.: Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Di-
daktik, Heidelberg 1967
- 97) Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung.
Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/M 1976
- 98) Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde.,
Frankfurt/M 1978/79
- 99) Engfer, H. J.: Zur Analyse historischen Argumentierens:
Historische Tatsache und historische Erklärung, in:
ders.: (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fä-
cher und pädagogische Praxis, München/Wien/Baltimore
1978
- 100) Fend, H. u.a.: Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim/
Basel 1976
- 101) Fend, H.: Schulklima, Weinheim/Basel 1977
- 102) Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kri-
tischen Erziehungswissenschaft, München 1973
- 103) Finger, U. D.: Gruppenprozesse und subjektive Strukturbil-
dung, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1978,
H. 2
- 104) Flechtner, H.-J.: Grundbegriffe der Kybernetik, Stuttgart
1967

- 105) Fleischer, A./Guttandin, F./Hoppe, J.: Sozialgeschichte der Identitätsbildung, in: Einundzwanzig, Marburg 1978, H. 7
- 106) Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949
- 107) Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bde., Düsseldorf/München 1961
- 108) Folkers, H.: Fortschritt, Fortschrittskritik und was zu tun bleibt, in: Konkursbuch 3, Tübingen 1979
- 109) Foucault, M.: Absage an Sartre, in: Schiwy, G.: Der französische Strukturalismus, Reinbek 1969
- 110) -: Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969
- 111) -: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M 1971
- 112) -: Archäologie des Wissens, Frankfurt/M 1973
- 113) -: Von der Subversion des Wissens (hrsg. von W. Seitter), München 1974
- 114) -: Überwachen und Strafen, Frankfurt/M 1976
- 115) -: Mikrophysik der Macht, Berlin 1976
- 116) -: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek 1977
- 117) -: Psychologie und Geisteskrankheit, Frankfurt/M 1977
- 118) -: Dispositive der Macht, Berlin 1978
- 119) -: Der Wahnsinn, das abwesende Werk, in: ders.: Schriften zur Literatur, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1979
- 120) Frank, H.: Ordnung, Lernprozeß und Rückwirkung in perzeptiven LM-Systemen, in: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft 1962
- 121) -: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, 2 Bde., Baden-Baden 1969²
- 122) Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart/Berlin 1971
- 123) -: Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1977
- 124) Froese, L.: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs, in: ders.: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, Weinheim 1967²

- 125) Funk-Eitel, H.: Michel Foucaults Analytik der Macht, in: Kittler, F.A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980
- 126) Furck, C.-L.: Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, in: Doerry, G. u.a. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie, Berlin 1968
- 127) Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960
- 128) Garin, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik, Bde. 2 und 3, Reinbek 1966/67
- 129) Gaßen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie, Weinheim/Basel 1978
- 130) Gaudig, H.: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961
- 131) Geißler, G.: Die Schule, in: Scheibe, W. (Hrsg.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960
- 132) Gierss, E./Littmann, F./Wimmer, M.: Identitätsrettung als Zerstörung, in: Einundzwanzig, Marburg 1978, H. 7
- 133) Glaser, H.: Spieß-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert, Freiburg 1964
- 134) Glaser, H.: Kleinstadt-Ideologie. Zwischen Furchenglück und Sphärenflug, Freiburg 1969
- 135) -: Glasur über dem Nichts, in: Frankfurter Hefte 1975, H. 4 (Sonderheft Jugend)
- 136) Grieswelle, D.: Jugend und Freizeit, München 1978
- 137) Groh, D.: Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1973
- 138) Guardini, R.: Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg 1953
- 139) Guzzoni, U.: Selbsterhaltung und Anderssein, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/M 1976
- 140) Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M 1968
- 141) -: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M 1970
- 142) -: Th. W. Adorno wäre am 11. September 66 Jahre alt geworden, in: Schweppenhäuser, H. (Hrsg.): Th. W. Adorno zum Gedächtnis, Frankfurt/M 1971

- 143) -: Theodor W. Adorno - Ein philosophierender Intellektueller, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M 1971
- 144) -: Urgeschichte der Subjektivität und verwilderte Selbstbehauptung, in: ders.: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt/M 1971
- 145) -: Zur philosophischen Diskussion um Marx und den Marxismus, in: ders.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M 1971⁴
- 146) -: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: ders.: Theorie und Praxis, Frankfurt/M 1971⁴
- 147) -: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?, Frankfurt/M 1971
- 148) -: Einige Bemerkungen zum Problem der Begründung von Werturteilen, in: Landgrebe, L. (Hrsg.): 9. Deutscher Kongreß für Philosophie 1969, Meisenheim/Glan 1972
- 149) Habermas, J.: Wahrheitstheorien, in: Fahrenbach, H. (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion, Pfullingen 1973
- 150) -: Zu Nietzsches Erkenntnistheorie, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M 1973
- 151) -: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/M 1973
- 152) -: Erkenntnis und Interesse (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft) Frankfurt/M 1973
- 153) -: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M 1973
- 154) -: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen, in: ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M 1976
- 155) -: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M 1976
- 156) -: Geschichte und Evolution, in: ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M 1976
- 157) Halbfas, H.: Didaktik als Aufklärung, in: Dohmen, G./Maurer, F./Popp, W.: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München 1970

- 158) Hammel, W.: Wandel der Bildung, Wuppertal 1970
- 159) Hartlaub, G. F.: Der Genius im Kinde, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961
- 160) Hartung, K.: Über die langandauernde Jugend im linken Getto, in: Kursbuch 54
- 161) Häsing, H. u.a. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisations-typus?, Benzheim 1979
- 162) Hegel, G. W. F.: Sämtliche Werke (Jubiläumsausgabe von H. Glockner, 2. Aufl.), Bde. 3-5 und 7-11, Stuttgart 1936-42
- 163) Hegel, G. W. F.: Werke (hrsg. von J. Hoffmeister):
 Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, Hamburg 1949⁵
 Phänomenologie des Geistes, Hamburg 1952⁶
 Grundlinien der Philosophie des Rechts, Hamburg 1955⁴
- 164) Heidegger, M.: Sein und Zeit, Tübingen 1949⁶
- 165) -: Identität und Differenz, Pfullingen o.J.
- 166) Heitger, M.: Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963
- 167) -: Prolegomena zur Beantwortung der Frage nach Möglichkeit und Sinn der Geschichte der Pädagogik als Problemgeschichte, in: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 168) Helms, H. G.: Die Ideologie der anonymen Gesellschaft, Köln 1966
- 169) Hempel, C. G./Oppenheim, P.: The Logic of Explanation, in: Feigl, H./Brodbeck, M. (Hrsg.): Readings in the Philosophy of Science, New York 1953
- 170) Hempel, C. G.: The Logic of Functional Analysis, in: Gross, L. (Hrsg.): Symposium on Sociological Theory, New York 1959
- 171) -: Explanation and Prediction, in: Baumrin, B. (Hrsg.): Philosophy of Science, in: The Delaware Seminar, Vol. 1, New York 1963

- 172) Henry, J.: Lernziel Entfremdung, in: Zinnecker, J. (Hrsg.):
Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975
- 173) Hensel, H.: Sinneswahrnehmung und Naturwissenschaft, in:
Studium Generale 1962
- 174) Hentig, H. von: Allgemeinbildung heute - Allgemein wissen-
schaftsorientierte Grundbildung für alle? - Konsequen-
zen für die Schulstruktur, in: Babilon, F.-W./Ipfling,
H.-J.: Allgemeinbildung und Schulstruktur, Bochum 1980
- 175) -: Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976
- 176) Herrmann, U.: Historismus und geschichtliches Denken, in:
Zeitschrift für Pädagogik 1971, H. 2
- 177) -: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswis-
senschaft, in: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erzie-
hung, München 1974
- 178) -: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik,
in: Blaß, J.L. u.a. (Hrsg.): Bildungstradition und mo-
derne Gesellschaft, Hannover 1975
- 179) -: Rezension des Historischen Wörterbuchs der Philosophie,
hrsg. von J. Ritter u. K. Grunder, in: Zeitschrift für
Pädagogik 1977, 14. Beiheft
- 180) -, (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert,
Weinheim/Basel 1977
- 181) -, (Hrsg.): 'Das pädagogische Jahrhundert', Weinheim/Basel
1981
- 182) Hesse, H.: Denken in der Leere des verschwundenen Menschen,
in: Konkursbuch 3, Tübingen 1979
- 183) -: Rückkehr in die Gegenwart. Nietzsche und die Kritische
Theorie, in: Konkursbuch 8, Tübingen 81
- 184) Heuss, A.: Verlust der Geschichte, Stuttgart 1959
- 185) Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle, in: Das Argument
1969, H. 516
- 186) -: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frank-
furt/M 1970
- 187) -: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M
1972
- 188) Heydorn, H.-J./Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte
und Philosophie der Bildung, 2 Bde., München 1973

- 189) Heydorn, H.-J.: Wilhelm von Humboldt, in: Heydorn, H.-J./
Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philo-
sophie der Bildung, Bd. 2, München 1973
- 190) Heydorn, H.-J.: Zur Genese des Neuhumanismus, in: Bil-
dungstheoretische Schriften, Bd. 1, Frankfurt/M 1980
- 191) -: Heydorn, H.-J.: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in:
ders.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frank-
furt/M 1980
- 192) -: Bildungstheorie Hegels, in: Bildungstheoretische Schrif-
ten, Bd. 3, Frankfurt/M 1980
- 193) -: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Bildungs-
theoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M 1980
- 194) -: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, in: Bil-
dungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M 1980
- 195) -: Bildungstheoretische Schriften, 3 Bde. Frankfurt/M
1979/80
- 196) Hobbensiefken, G./Sesink, W.: Zum erweiterten Didaktik-
Begriff Wolfgang Klafkis, in: Pädagogische Rundschau
1982, H. 5
- 197) Holz, H. H.: Mephistophelische Philosophie, in: Schoeller,
F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, München 1969
- 198) Hörburger, F.: Geschichte der Erziehung und des Unter-
richts, Wien/München 1967
- 199) Horkheimer, M.: Geschichte und Psychologie, in: Zeit-
schrift für Sozialforschung 1932, H 1/2
- 200) Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Vorurteil und Charakter, in:
Frankfurter Hefte 1952, H. 4
- 201) Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (Hrsg.): Sociologica II,
Frankfurt/M 1962
- 202) Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft,
Frankfurt/M 1967
- 203) -: Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie, in: ders.:
Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, Frankfurt/M
1968
- 204) -: Materialismus und Metaphysik, in: ders.: Kritische
Theorie der Gesellschaft, Bd. 1, Frankfurt/M 1968
- 205) -: Zum Problem der Wahrheit, in: ders.: Kritische Theorie
der Gesellschaft, Bd. 1, Frankfurt/M 1968

- 206) -: Egoismus und Freiheitsbewegung - Zur Anthropologie des bürgerlichen Zeitalters, in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt/M 1968
- 207) Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969 (Fischer TB 6144)
- 208) Horkheimer, M.: Geschichtsphilosophie /Hegel/ Montaigne, Frankfurt/M 1971
- 209) -: Notizen 1950 - 1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland, Frankfurt/M 1974
- 210) -: Vernunft und Selbsterhaltung, in: Ebeling, H. (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne, Frankfurt/M 1976
- 211) Horn, K.: Gruppendynamik und der 'subjektive Faktor', Frankfurt/M 1972
- 212) Horn, K./Schüle, J. A.: Politpsychologische Bemerkungen zur Legitimationskrise, in: Politische Vierteljahresschrift 1976, Sonderheft 7
- 213) Horn, K.: Psychopathologisch - politisch - psychosozial. Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/M 1978
- 214) -: Was heißt hier oraler Flipper?, in: Häsing, H. u.a.: Narziß - Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979
- 215) Hornstein, W.: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter, in: Neidhardt, F. u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 1970
- 216) -: Jugend als Problem: Analyse und pädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik 1979, H. 5
- 217) Humboldt, W. von: Gesammelte Schriften (Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften), 17 Bde., Berlin 1903-36
- 218) -: Ausgewählte Schriften, hrsg. von Th. Kappstein, Berlin o.J.
- 219) -: Werke, Bd. 1, hrsg. von Flitner, A./Giel, K., Darmstadt 1960
- 220) Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974
- 221) -: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975

- 222) Husserl, E.: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik, Hamburg 1948
- 223) Huwendiek, V.: Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik, in: Lenhart, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, Wiesbaden 1977
- 224) Iggers, G.: Deutsche Geschichtswissenschaft, München 1971
- 225) Kamper, D.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973
- 226) -: Das Ende der bürgerlichen Revolution. Grundlinien einer Logik der Geschichte, in: ders.: (Hrsg.): Abstraktion und Geschichte, München/Wien 1975
- 227) -: Die Krise des Subjekts. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Genese menschlicher Identität, in: Einundzwanzig, Marburg 1978, H. 7
- 228) -: Kirkegaards Ende oder das Subjekt als Unfall, in: Tumult 1979, H. 1
- 229) -: Die Auflösung der Ich-Identität, in: Kittler, F.A. (Hrsg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, Paderborn 1980
- 230) Kant, I.: Werke, Bd. VI (hrsg. von W. Weischedel), Frankfurt/M 1964
- 231) Kappner, H.-H.: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/M 1984
- 232) Karasek, H.: Die Kommune der Wiedertäufer, Berlin 1977
- 233) Keck, R.: Stichwort 'Bildungstheorie', in: Nicklis, W. S. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1973
- 234) Kerschensteiner, G.: Theorie der Bildung, Leipzig 1926
- 235) Key, E.: Die Schule der Zukunft, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961
- 236) Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, Weinheim 1957
- 237) -: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963
- 238) Klafki, W. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M 1970
- 239) Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1976

- 240) Knab, D./Langemeyer, G.: Artikel 'Bildung', in: Böckle, F. u.a. (Hrsg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 8, Freiburg 1980
- 241) Kofler, L.: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Neuausgabe), Darmstadt/Neuwied 1976
- 242) Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 1969, H. 5/6
- 243) -: Überleben durch Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, unveröffentlichtes Manuskript 1979
- 244) -: Einleitung zur Neuausgabe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns, in: Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1, Frankfurt/M 1980
- 245) Koselleck, R./Stempel, D. (Hrsg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung, München 1973
- 246) Koselleck, R.: Wozu noch Historie? Vortrag auf dem Historikertag in Köln 1970, in: Baumgartner H. M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M 1976
- 247) Krafeld, F. J.: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit als Bedingungskomponenten politischer Bildungsarbeit, in: Neue Praxis 1977, H. 4
- 248) Krause, H. M. P.: Zur Begründungsproblematik der Historischen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1977, H. 1
- 249) Kreutz, H./Wuggenig U.: Auswirkungen der Jugendarbeitslosigkeit - Versuch einer Diagnose, in: deutsche jugend 1978, H. 11
- 250) Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M 1967
- 251) Kunert, H.: Stichwort 'Bildung', in: Ipfling, H.-J. (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1974
- 252) Laermann, K.: Kneipengerede, in: Kursbuch 37
- 253) Lakatos, I./Musgrave, A. (Hrsg.): Criticism and the Growth of Knowledge, Cambridge 1970
- 254) Lasch, C.: Das Zeitalter des Narzißmus, München 1980

- 255) Lassahn, R.: Geschichtlichkeit und Erziehungswissenschaft,
in: Böhm, W./Schriewer J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 256) Leach, R.: Claude Levi-Strauss, München 1971
- 257) Lefèbvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M 1962
- 258) -: C. Levi-Strauss et la Nouvel Eléatisme, in: L'Homme et la Société 1966, H 1/2
- 259) -: Sprache und Gesellschaft, Düsseldorf 1973
- 260) Lehmann, R.: Erziehung und Erzieher, Berlin 1901
- 261) -: Das doppelte Ziel der Erziehung, Berlin 1925
- 262) Lehmensick, E.: Theorie der formalen Bildung, Göttingen 1926
- 263) Leithäuser, Th.: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M/New York 1976
- 264) Leithäuser, Th./Volmerg, B.: Die Entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewußtseins, in: Leithäuser, Th. u.a.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M 1977
- 265) Leithäuser, Th.: Bei leerer Straße auf das grüne Licht der Ampel warten, in: päd. extra 1977, H. 1
- 266) -: Praxis, Wiederholungszwang und Zeiterfahrung, in: Schüle, J. A. u.a.: Politische Psychologie. Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts, Frankfurt/M 1981
- 267) Lenhart, V.: Theorie und Geschichte: Zum Erkenntnisbeitrag erziehungshistorischer Forschung, in: ders. (Hrsg.): Historische Pädagogik, Wiesbaden 1977
- 268) Lepenies, W.: Melancholie und Gesellschaft, Frankfurt/M 1969
- 269) Lepenies, W./Ritter, H. (Hrsg.): Orte des wilden Denkens, Frankfurt/M 1970
- 270) Leschinsky, S.: Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozeß, Stuttgart 1976
- 271) Leser, H.: Pädagogische Bewegungen und ideelle Notwendigkeiten, in: Schaller, K./Schäfer, K.-H. (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967

- 272) Levi-Strauss, C.: Les structures élémentaires de la parenté, Paris 1949
- 273) -: Traurige Tropen, Frankfurt/M 1960
- 274) -: Das Ende des Totemismus, Frankfurt/M 1965
- 275) -: Die Mathematik vom Menschen, in: Kursbuch 8, Frankfurt/M 1967
- 276) -: Strukturele Anthropologie, Frankfurt/M 1967
- 277) -: Das wilde Denken, Frankfurt/M 1968
- 278) -: Das Rohe und das Gekochte, Frankfurt/M 1971
- 279) -: Vom Honig zur Asche, Frankfurt/M 1972
- 280) -: Das wilde Denken. Diskussion mit der philosophischen Gruppe von 'L'Esprit', in: Reif, A. (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973
- 281) Levi-Strauss, C.: Wie arbeitet der menschliche Geist? in: Reif, A. (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973
- 282) Lichtenstein, E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966
- 283) Lichtwark, A.: Die Einheit der Künstlerischen Erziehung, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961
- 284) Lieber, H.-J.: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1965
- 285) Lippe, R. zur: Naturbeherrschung am Menschen, 2 Bde., Frankfurt/M 1974
- 286) -: Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt/M 1975
- 287) Litt, Th.: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947
- 288) -: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955
- 289) Lorenzen, H. (Hrsg.): Martin Luther - Pädagogische Schriften, Paderbon 1957
- 290) Marcuse, H.: Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt/M 1965
- 291) -: Kultur und Gesellschaft, Bd. 2, Frankfurt/M 1968
- 292) Mach, E.: Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen, Jena 1911⁶

- 293) Mann, G.: Ohne Geschichte leben? Rede zur Eröffnung des
29. Deutschen Historikertages, Regensburg 1972, in:
Die Zeit, Nr. 41, 1972
- 294) Marx, K.: Die Frühschriften (hrsg. von S. Landshut),
Stuttgart 1968
- 295) Mary und Doris: 'Wenn ich 'ne Karre hab', verzicht' ich
auf alles', in: Kursbuch 54
- 296) Maurer, F.: Das exkommunizierte Ich, in: Kümmel, F./
Maurer, F./Popp, W./Schaal, H.: Verißt die Schule un-
sere Kinder?, München 1978
- 297) Melenk, H.: Die formalen Systeme des französischen Struk-
turalismus, in: Philosophisches Jahrbuch 1972
- 298) Menze, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Men-
schen, Ratingen 1965
- 299) -: Stichwort 'Bildung', in: Speck J./Wehle, G. (hrsg.):
Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München
1970
- 300) -: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts,
in: Steffen, H. (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, Göt-
tingen 1972
- 301) -: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975
- 302) -: Unvergänglichkeit und Bildung, in: ders.: Bildung und
Bildungswesen - Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Ge-
schichte, Hildesheim/New York 1980
- 303) Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft,
München 1973
- 304) Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München
1972
- 305) Mollenhauer, K./Rittelmeyer, C.: Methoden der Erziehungs-
wissenschaft, München 1977
- 306) Mommsen, W.: Historisches Denken in der Gegenwart, in:
Besson, W. (Hrsg.): Geschichte (Fischer-Lexikon), Frank-
furt/M 1961
- 307) Moog, W.: Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, Osterwieck/Harz
1933
- 308) Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der So-
zialwissenschaften, München 1975

- 309) Moser, S./Steinbuch, K. (Hrsg.): Philosophie und Kybernetik, München 1970
- 310) Mühlmeier, H.: Stichwort 'Bildung', in: Willmann-Institut (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg 1977
- 311) Müller-Strömsdörfer, I.: Die 'helfende Kraft bestimmter Negation', in: Clemenz, M./Eley, E. u.a.: Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie, Gießen 1975
- 312) Müllges, U.: Bildung und Berufsbildung, Ratingen 1967
- 313) Neidhardt, F. u.a.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München 1970
- 314) Nicolin, F.: Artikel 'Geschichte der Pädagogik', in: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1970
- 315) -: Die 'historische Dimension' der Pädagogik, in: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 316) Niethammer, F. J.: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, Jena 1808
- 317) Nietzsche, F.: Sämtliche Werke, Bde. 2,7,8 und 9, Stuttgart 1964
- 318) Nitzschke, B.: Die Zerstörung der Sinnlichkeit, München 1974
- 319) Nohl, H.: Die Theorie der Bildung, in: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933
- 320) -: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M 1935²; 1963⁶
- 321) Nolte, E. (Hrsg.): Theorien über den Faschismus, Köln 1972
- 322) Northemann, W./Otto, G. (Hrsg.): Geplante Information, Weinheim/Berlin/Basel 1969
- 323) Oelkers, J.: Rekonstruktion und Theorie: Probleme einer historischen Methodologie, in: Geiss, J./Tamchina, R. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1980
- 324) Oelkers, J./Riemer, H.-J.: Überlegungen zur Begründung einer kritischen Geschichtswissenschaft, in: Geiss, I./Tamchina, R. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1980

- 325) Oelmüller, W.: Die unbefriedigte Aufklärung, Frankfurt/M 1969
- 326) Oldemeyer, F.: Überlegungen zum phänomenologisch-philosophischen Bewußtseinsbegriff, in: Moser, S./Steinbuch, K. (Hrsg.): Philosophie und Kybernetik, München 1970
- 327) Orban, P.: Subjektivität, Wiesbaden 1976
- 328) Osterkamp, U. H.: 'Narzißmus' als neuer Sozialisations-typ?, in: Demokratische Erziehung 1979, H. 2
- 329) Otto, B.: Die Berthold-Otto-Schule, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961
- 330) Ottomeyer, K.: Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen, Reinbek 1977
- 331) Paulsen, F.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1960
- 332) Petrat, G.: Schulunterricht - Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 - 1850, München 1979
- 333) Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964
- 334) Piper, E.: Der Aufstand der Ciompi, Berlin 1978
- 335) Pleines, J.-E.: Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs, Heidelberg 1971
- 336) -: Bildungstheorien, Probleme und Positionen, Freiburg 1978
- 337) Pongratz, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M 1978
- 338) Popper, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. 2, Bern 1957
- 339) -: Das Elend des Historizismus, Tübingen 1971³
- 340) -: Logik der Forschung, Tübingen 1973⁵
- 341) Prange, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß, Bd. 1, Stuttgart 1978
- 342) Puder, M.: Der böse Blick des M. Foucault, in: Neue Rundschau 1972
- 343) Raith, W.: Erziehung - Anspruch und Wirklichkeit, Bd. V, Starnberg 1971
- 344) Rauhut F./Schaarschmidt, I.: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim 1965
- 345) Reble, A.: Einleitung in die Geschichte der Pädagogik, in: Schaller, K./Schäfer, K.-H. (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967

- 346) -: Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband 1, Stuttgart 1971
- 347) Reif, A. (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten, Hamburg 1973
- 348) Richter, H. E.: Die Gruppe, Reinbek 1972
- 349) Ricoeur, P.: Hermeneutik und Strukturalismus, München 1973
- 350) Ries, W.: Die Rettung des Hoffnungslosen, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 1975
- 351) Riesmann, P.: Die einsame Masse, Reinbek 1958
- 352) Ritter, J.: Subjektivität und industrielle Gesellschaft. Zu Hegels Theorie der Subjektivität, in: ders.: Subjektivität, Frankfurt/M 1974
- 353) Rittner, V.: Zur Krise der westdeutschen Historiographie, in: Geiss, I./Tamchina, R. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1980
- 354) -: Ein Versuch systematischer Aneignung von Geschichte: Die 'Schule der Annales', in: Geiss, I./Tamchina, R. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1980
- 355) Robinsohn, S.B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Bd. 1, Stuttgart 1970
- 356) Roessler, W.: Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung, in: Schaller, K./Schäfer, K.-H. (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, Hamburg 1967
- 357) Röhrs, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 1962
- 358) -: Bildungsphilosophie, 2 Bde., Frankfurt/M 1968
- 359) Rohwer, J.: Revolutionäres Potential in der neuen Jugend, in: Das Argument, H 113
- 360) Rombach, H. u.a.: Die Frage nach dem Menschen, Freiburg 1966
- 361) Rousseau, J.-J.: Emile oder über die Erziehung, Paderborn 1971
- 362) Rumpf, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichts-konzepts, in: Neue Sammlung 1971, H. 5
- 363) -: Unterricht und Identität, München 1976

- 364) Rüsen, J.: Ursprung und Aufgabe der Historik, in: Baumgartner H.-M./Rüsen, J. (Hrsg.): Seminar: Geschichte und Theorie, Frankfurt/M 1976
- 365) Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1977
- 366) Sachse, A.: Die Entwicklung der Bildungsorganisation und ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland, in: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933
- 367) Salzmann, C. G.: Volks- und Jugendschriften, Stuttgart 1845
- 368) Sandkühler, H. J.: Zur Spezifik des Geschichtsbewußtseins in der bürgerlichen Gesellschaft, in: Kosellek, R./Stempel, D. (Hrsg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung, München 1973
- 369) Schaller, K.: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961
- 370) -: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum 1963
- 371) Schaller, K./Ballauf, Th.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2, Freiburg/München 1970
- 372) Schibilsky, M.: Emanzipative Sensibilisierung - Zur Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Konzepts, in: Neue Praxis 1974, H. 4
- 373) Schieder, M.: Geschichte als Wissenschaft, München/Wien 1968²
- 374) Schindler, J.: Aufgaben der Erziehungshistorie, in: Bildung und Erziehung 1976, H. 6
- 375) Schiwy, G.: Der französische Strukturalismus, Reinbek 1969
- 376) -: Kulturrevolution und 'Neue Philosophie', Reinbek 1978
- 377) Schmidt, A.: Der strukturalistische Angriff auf die Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt/M 1969
- 378) -: Die kritische Theorie als Geschichtsphilosophie, München/Wien 1976
- 379) -: Geschichte und Struktur, Frankfurt/M/Berlin/Wien 1978

- 380) Schmucker, F. J.: Adorno - Logik des Zerfalls, Stuttgart/
Bad Cannstatt 1977
- 381) Schoeller, F. W. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno, Mün-
chen 1969
- 382) Schonig, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition,
Weinheim/Basel 1973
- 383) Schriewer, J.: "Verlängerung des Studiums der Geschichte
der Erziehung in die Gegenwart?" - Erkenntnisinteressen
und -möglichkeiten der vergleichenden Erziehungswissen-
schaft, in: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte
der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft,
Stuttgart, 1975
- 384) Schröder, W. u.a.: Französische Aufklärung, Leipzig 1974
- 385) Schülein, J. A.: Psychotechnik als Politik, Frankfurt/M
1979
- 386) Schülein, J.A. u.a: Politische Psychologie. Entwürfe zu
einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts,
Frankfurt/M 1981
- 387) Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule,
in: Fürstenau, P. u.a.: Zur Theorie der Schule, Wein-
heim 1969
- 388) Schweppenhäuser, H.: Das Individuum im Zeitalter seiner
Liquidation, in: Archiv für Rechts- und Sozialphiloso-
phie 1971
- 389) Schweppenhäuser, H. (Hrsg.): Th. W. Adorno zum Gedäch-
nis, Frankfurt/M 1971
- 390) Seitter, W.: Ein Denken im Forschen - Zum Unternehmen einer
Analytik bei M. Foucault, in: Philosophisches Jahrbuch
1980
- 391) Sesink, W.: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft, Diss.
Bonn 1976
- 392) -: Die Verstaatlichung des Individuums durch öffentlichen
Unterricht - Zur Kritik der Schule, unveröffentlichtes
Manuskript, St. Augustin 1980
- 393) Sloterdijk, P.: Michel Foucaults strukturelle Theorie der
Geschichte, in: Philosophisches Jahrbuch 1972
- 394) Sohn-Rethel, A.: Geistige und körperliche Arbeit, Frank-
furt/M 1970

- 395) Sonnemann, U.: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Reinbek 1969
- 396) Spranger, E.: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland, Berlin 1916
- 397) -: Pädagogik, in: Abb, G. (Hrsg.): Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft, Leipzig/München 1930
- 398) Stachowiak, H.: Denken und Erkennen im kybernetischen Modell, Wien/New York 1969²
- 399) Steinbuch, K.: Automat und Mensch, Wien/New York 1963
- 400) Stirner, M.: Kleine Schriften (hrsg. von H. H. Mackay), Berlin 1914²
- 401) Stohner, F.: Kritische Theorie und Erziehungsgeschichte, Diss. Heidelberg 1977
- 402) Stubenrauch, H.: Eine philologische Miniatur über die Sprache der Sponti-Linken, in: paed. extra 1978, H. 3
- 403) Sywottek, A.: Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise (Archiv für Sozialgeschichte; Beiheft 1), Bonn 1974
- 404) Taube, M.: Der Mythos der Denkmachine, Reinbek 1966
- 405) Tenorth, H.-E.: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-Systematische Pädagogik, in: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975
- 406) -: Geschichte und Traditionalisierung, in: Bildung und Erziehung 1976, H. 6
- 407) Trescher, H.-G.: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/M 1979
- 408) Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft, München 1976
- 409) Völker, K. (Hrsg.): Künstliche Menschen, München 1976
- 410) Wacker, A.: Vom Schock zum Fatalismus?, Frankfurt/M/New York/ 1978
- 411) Watzlawik, P./Beavin, J. H./ Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation, Bern 1969
- 412) Wawrzyn, L.: Szenen aus der 'scene', in: Ästhetik und Kommunikation 1978, H. 31

- 413) Weber, E.: Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1969
- 414) Wehle, G.: Stichwort 'Emanzipation', in: Wehle, G. (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Bd. 1, München 1973
- 415) Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn 1930
- 416) Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, Bd. 1, Frankfurt/M 1972
- 417) Weinstock, H.: Die Tragödie des Humanismus, Heidelberg 1953
- 418) Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M 1969
- 419) Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o.J. (Weinheim 1957)
- 420) -: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1957
- 421) -: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975
- 422) Windelband, W.: Geschichte und Naturwissenschaft, Freiburg 1904⁴
- 423) Wittgenstein, L.: Tractatus Logico-Philosophicus, Frankfurt/M 1960
- 424) Wynne, E.: Aufwachsen und Erwachsenwerden, in: Neue Sammlung 1976, H. 1
- 425) Ziehe, Th.: Gegen eine soziologische Verkürzung der Diskussion um den neuen Sozialisationstyp, in: Häsing, H. u. a. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstyp?, Bensheim 1979
- 426) -: 'Ich werde jetzt gleich unheimlich aggressiv'. Probleme mit dem Narzißmus, in: Häsing, H. u.a. (Hrsg.): Narziß - Ein neuer Sozialisationstyp?, Bensheim 1979
- 427) -: Der Wunsch, sich selbst lieben zu können. Zur Zunahme narzißtischen Leidensdrucks bei der jungen Generation, in: Neue Sammlung 1979, H. 1
- 428) Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim/Basel 1975